

Perspectivas y Desafíos en el Desarrollo del Pensamiento Histórico desde la Lectura Crítica en  
Educación Básica y Media.

Claudia Arellano Zúñiga

Omar Méndez Fuentes

Universidad De La Costa CUC

Facultad De Humanidades

Barranquilla

2017

Perspectivas y Desafíos en el Desarrollo del Pensamiento Histórico desde la Lectura Crítica en  
Educación Básica y Media.

Claudia Arellano Zúñiga

Omar Méndez Fuentes

Trabajo de grado para optar el título de  
Magister en Educación

Tutora:

Magister Samara Romero Caballero

Cotutora:

Magister Gloria Moreno Gómez

Universidad De La Costa CUC

Facultad De Humanidades

Barranquilla

2017

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Barranquilla, 2017

**Dedicatoria**

Dedico este trabajo al Dios que me dio la vida, a mis hijos Esteban y Valentina, que con su amor y cariño supieron esperar y comprender el tiempo que les resté, a mis padres, Miriam Fuentes y Omar Méndez, que son motor y el impulso a querer superarme, a mi hermana Ladys Méndez y su esposo Gabriel Pinto, que siempre han estado a mi lado, y a todas las personas que acompañaron este exitoso proceso. Dios los bendiga.

**Omar Alberto Méndez Fuentes**

**Dedicatoria**

Dedico primero este éxito a Dios a quien debo la vida y la oportunidad de lograr este crecimiento profesional, a mis hijos Jorge y Angely por comprender mis ausencias y ser el motor de mi vida, a mi marido Asleit Alcocer, por su apoyo incondicional, a mis padres Lefia Zúñiga y Rubén Arellano por impulsarme a seguir adelante y a todos los que brindaron sus buenos deseos al alcance de esta meta. Dios los bendiga.

**Claudia Leticia Arellano Zúñiga**



### **Agradecimientos**

Infinitas gracias a la Gobernación del Magdalena, en aras del mejoramiento de la educación en el departamento, nos brindó la oportunidad de realizar este estudio de maestría, igualmente a la Universidad de la Costa y a todos sus docentes que en cabeza del Doctor Edgardo Sánchez, acompañaron los procesos académicos para la preparación de mejores profesionales para el Magdalena.

A la Magister Samara Romero, que se convirtió en uno de los pilares importantes para el desarrollo de este trabajo, con su inteligencia, destreza y cordialidad acompañó todos los procesos de la investigación y orientó con paciencia, dedicación y criterio lo que al principio pareció difícil y que al final fue exitoso.

A mi gran amiga y compañera de tesis Claudia Arellano, quien con su temple, sabiduría y acompañamiento supo dar una mano para superar los inconvenientes y encontrar los caminos adecuados para alcanzar los logros propuestos desde el inicio, fue un privilegio.

A mi gran amigo y compañero de tesis Omar Méndez Fuentes, por todo su acompañamiento y dedicación en la consecución de esta meta, por su paciencia, y buen carácter que permitió en los momentos de intenso trabajo y estrés encontrar soluciones y salidas a cada uno de los impases presentados. Hoy coequipero podemos decir : Sí se pudo..!

Gracias a mis colegas y amigos que fueron incondicionales cuando se les solicitó su ayuda:

Edgar Barros, Lorena Bustamante y los compañeros maestrantes que estuvieron prestos para dar apoyo en esta investigación. Es imprescindible tener seres humanos como ustedes para poder seguir adelante con los sueños.

A todos los colegas docentes, administrativos y estudiantes de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, quienes estuvieron prestos en colaborar, acompañar y compartir lo necesario para que esta investigación alcanzara los objetivos y que impulsara nuevos procesos en pro del mejoramiento institucional.

Bendiciones para todos.

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Este ejercicio se centró en la implementación de la investigación acción desde la construcción colectiva con dos fases (diagnóstica y transformación); tomando como grupo participante a los licenciados en ciencias sociales o con asignación académica en esta área en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, del corregimiento de Orihueca, municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena, Colombia. Se aplicaron instrumentos como grupo de discusión, revisión documental, observación de aula, talleres de formación y para la verificación de la transformación un grupo de discusión. Los resultados mostraron que en esta institución los docentes presentaban falencias en el manejo conceptual y procedimental del pensamiento histórico y la lectura crítica. En la fase II los docentes conjuntamente con los investigadores, durante el proceso de talleres de formación lograron la construcción de un plan clase con orientaciones para el desarrollo en competencias de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica, lo cual les permite reorientar su práctica pedagógica fusionando los elementos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, en referencia a los estándares y derechos básicos de aprendizaje, utilizados en un plan clase y nuevas didácticas para la enseñanza de la historia.

*Palabras clave: Pensamiento histórico, Lectura Crítica, Plan clase, Competencias de pensamiento histórico.*

### **Abstract**

The objective of this research is to understand the dynamics of the use of critical reading in the development of historical thinking in students of the basic and secondary education levels. This exercise was focused on the implementation of action research from collective construction with two phases (diagnosis and transformation), taking as participants the teachers of social sciences or with academic assignment in this area in the Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, in Orihueca town, Zona Bananera, department of Magdalena, Colombia. The instruments that were applied were discussion group, documentary review, classroom observation and training workshops, to verify transformation, a discussion group was applied. The results showed that in this institution the teachers had problems with the conceptual and procedural management of historical thinking and critical reading. In phase II the teachers, together with the researchers, during the process of training workshops achieved the construction of a lesson plan oriented to the development of historical thinking using critical reading, which allows them to reorient their pedagogical practice by join the elements required by the Ministry of National Education, in the construction of new didactics for the teaching process of history.

*Key words: Historical thinking, Critical reading, Lesson Plan, Historical thinking competences.*

## Contenido

Pág.

### Introducción

<b>1. Contexto de la Investigación .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Antecedentes del Problema .....</b>	<b>17</b>
1.1. Formulación del Problema .....	27
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>28</b>
2.1. General .....	28
2.2. Específicos.....	28
<b>3. Justificación .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Referentes Teóricos .....</b>	<b>32</b>
4.1. Estado del Arte.....	32
4.1.1. Con relación al pensamiento histórico. ....	32
4.1.2. Con relación a la lectura crítica.....	46
4.2. Fundamentación Teórica .....	50
4.2.1. Las ciencias sociales en la educación de hoy. ....	51
4.2.2. Didáctica de la historia.....	53
4.2.3. Pensamiento histórico. ....	55
4.2.4. Lectura crítica. ....	61
4.2.4.1. La lectura. ....	61
4.2.4.2. ¿Qué es leer?. ....	62
4.2.4.3. El proceso de la lectura: etapas. ....	65
4.2.4.4. Niveles de comprensión lectora.....	66
4.2.4.5. La lectura crítica. ....	69
4.2.4.6. La lectura en la academia. ....	70
<b>5. Metodología .....</b>	<b>72</b>
5.1. Población y Muestra.....	75
5.1.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. ....	77
5.1.2. Validación de los instrumentos. ....	80
5.1.2.1. Validez de contenido. ....	81
5.1.3. Procedimiento. ....	81

<b>5.1.3.1. Etapa I. Diagnóstico.</b>	82
<b>5.1.3.2. Etapa II. Transformación.</b>	84
<b>5.2. Categorías y Subcategorías</b>	87
<b>6. Resultados</b>	88
<b>7.1. Etapa I. Diagnóstico</b>	88
<b>6.1.1. Sensibilización.</b>	88
<b>6.1.2. Grupo de discusión.</b>	88
<b>7.1.3. Revisión documental.</b>	90
<b>7.1.4. Observación de aula.</b>	93
<b>7.2. Etapa II. Transformación</b>	97
<b>8. Discusión</b>	103
<b>9. Conclusiones</b>	111
<b>10. Recomendaciones</b>	114
<b>Referencias</b>	115

**Lista de tablas**

Pág.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de investigación.....	87
Tabla 2. Convergencias y divergencias grupo de discusión.....	89
Tabla 3. Escalas de categorías de evaluación revisión documental.....	91
Tabla 4. Escalas de categorías de evaluación revisión documental.....	94
Tabla 5. Convergencias y divergencias grupo de discusión (etapa de transformación).....	99

**Lista de figuras**

Pág.

Figura 1. Comparativo resultados pruebas PISA 2009- 2012 – 2015.....	19
Figura 2. Diferencia entre las puntuaciones medias en la lectura de SERCE y TERCE de 3° Grado de primaria.....	20
Figura 3. Diferencia entre las puntuaciones medias en lectura de SERCE y TERCE de 6° de grado de primaria.....	21
Figura 4. Resultados Comparativos Promedios de Lectura Crítica prueba Saber 11 2014, 2015, 2016 .....	22
Figura 5. Resultados Comparativos Promedios de Ciencias Sociales y Ciudadanía Saber 11 2014-2015-2016. ....	26
Figura 6. Ciclo de la investigación – acción. (Elliot 1993).....	74
Figura 7. Revisión documental plan de área de Ciencias Sociales.....	91
Figura 8. Observación de aula a docentes participantes de la institución investigada.....	94



**Lista de anexos**

	Pág.
Anexo A: Carta a expertos.....	124
Anexo B: Formatos de validez de contenido (iniciales, finales).....	127
Anexo C: Acta de asistencia reunión de sensibilización.....	158
Anexo D: Acta de consentimiento informado rector.....	161
Anexo E: Consentimiento informado grupo de discusión (etapa diagnóstica).....	164
Anexo F: Acta de grupo de discusión (etapa diagnóstica).....	166
Anexo G: Semántica de grabación grupo de discusión en C.D (etapa diagnóstica) .....	
Anexo H: Cuestionario grupo de discusión (etapa diagnóstica).....	171
Anexo I: Fotografías grupo de discusión (etapa diagnóstica).....	174
Anexo J: Rúbrica de revisión documental.....	175
Anexo K: Rúbrica de observación de aula.....	181
Anexo L: Consentimiento informado observación de aula.....	187
Anexo M: Acta de primer taller de formación sobre pensamiento histórico y lectura crítica...189	
Anexo N: Fotos de primer taller de formación.....	194
Anexo O: Acta de segundo taller de formación sobre pensamiento histórico y lectura crítica..195	
Anexo P: Diseño preliminar del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico utilizando la lectura crítica (construcción colectiva).....	199
Anexo Q: Fotos de segundo taller de formación.....	203
Anexo R: Material de los talleres de formación en C.D.....	

Anexo S: Diseño final del plan clase con orientaciones para el desarrollo del pensamiento histórico usando la lectura crítica en los grados de preescolar, 1° a 3° y 4° a 11° ).....	204
Anexo T: Plan clase desarrollado por docente.....	225
Anexo U: Consentimiento informado grupo de discusión (etapa de transformación).....	226
Anexo V: Acta de grupo de discusión (etapa de transformación).....	228
Anexo W: Fotografías grupo de discusión (etapa de transformación).....	232
Anexo X: Semántica de grabación grupo de discusión en C.D.(etapa de transformación).....	

## 1. Contexto de la Investigación

En este mundo globalizado donde los jóvenes se ven enfrentados a una diversidad de cambios sociales, culturales y tecnológicos que los influencia y en algunos casos los envuelve y los aparta de su realidad circundante, es necesario utilizar herramientas que les permitan desarrollar su criticidad frente a hechos y situaciones de su diario vivir, es por ello que Cassany (1999) considera la lectura crítica como “el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p.12).

El ser humano requiere de la comunicación para desarrollarse como ser social, estructurar su dimensión cognitiva, espiritual, afectiva, social, que lo lleve a estar apropiado de sus diferentes entornos; el hecho de poder discriminar, inferir, elaborar, entender los textos, sean hablados o escritos, marca las pautas y exige que el docente del nuevo milenio apunte al mejoramiento de estos aspectos y que visualice a partir de una perspectiva dinámica su quehacer en el aula para fortalecer la lectura crítica en la escuela, partiendo desde los inicios de la escolaridad del estudiante.

Por ello la lectura no puede ser mecánica, superficial, fragmentada y descontextualizada, ya que con la lectura crítica se busca un desarrollo holístico e integrador de los saberes, acerca de esto Botello(2010) expresa que (como se cita en Carlino,2005) “La lectura crítica requiere de una orientación correcta, planificada, organizada para poder lograr expresiones críticas a través de juicios y opiniones, teniendo presente que para lograrlo deben interactuar lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo, lo axiológico y lo sociocultural” (p.86).

Ahora bien, partiendo de los planteamientos de Martínez y Quiroz, (2012) quienes proyectan el establecimiento de nuevos puentes, es decir, estrategias que surgen de las necesidades de los estudiantes y de la vivencia del docente en su diario quehacer pedagógico, se debe mediar hacia el mejoramiento de la construcción textual, en la búsqueda de la inferencia y la adquisición de los esquemas necesarios para que su apreciación crítica crezca en el aula y por ende en su contexto.

Frente a las necesidades anteriores, muchos países en el mundo ven cómo la falencia de competencias comunicativas en sus estudiantes es cada vez más marcada con respecto a otros, y la capacidad crítica de los jóvenes es menor. Es así como mundialmente se realizan pruebas encaminadas a medir varios aspectos de habilidades y competencias de los educandos y arrojar resultados que conlleven al mejoramiento en las debilidades que cada uno presente.

Esta investigación se desarrollo en el contexto de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, objeto de estudio de esta investigación, la cual está ubicada al norte del departamento del Magdalena, en el municipio Zona bananera, corregimiento de Orihueca, zona rural, su principal actividad económica es la agricultura, la siembra del banano y de la palma de aceite son las dos mayores fuentes de empleo y desarrollo de la región. El nivel socio económico de esta comunidad es bajo, con muy poca ayuda de los estamentos gubernamentales para el mejoramiento de su entorno. Los jóvenes que pertenecen a la comunidad educativa no tienen expectativas de ingresar a instituciones de formación superior, y los padres en general carecen de recursos económicos para subsidiar el ingreso a los centros de estudios.

La institución cuenta con una población de 2.200 estudiantes los que están distribuidos en seis sedes en el mismo corregimiento. En la sede principal funciona el bachillerato, el cual

cuenta con 1.200 estudiantes distribuidos en los grados de sexto a undécimo, los novecientos restantes están ubicados en las sedes de preescolar y primaria.

### **1.1 Antecedentes del Problema**

La educación mundial se ha trazado metas para el desarrollo de competencias de lectura que vayan acorde con los cambios que la globalización exige a las nuevas generaciones, como son una mayor preparación y mejoría en los procesos académicos, por esta razón, instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dentro de sus planes de acción propenden por la realización de pruebas que a nivel general muestren los niveles que han alcanzado las naciones con respecto a los estándares de calidad educativa.

El Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos de la OCDE (PISA), en el año 2009, realizó una prueba con especial énfasis en la lectura, la cual fue aplicada a estudiantes de 15 años de edad (sin interesar su nivel de escolaridad), pertenecientes a 75 países y economías, ocho de ellos latinoamericanos: Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina y Perú; esta experiencia está basada en el concepto innovador de alfabetismo expresado por la OCDE en su informe ejecutivo de PISA 2009 “alfabetismo”, hace referencia tanto a la capacidad de los estudiantes al aplicar sus conocimientos y habilidades en temas de áreas específicas como a su habilidad para analizar, razonar y comunicar efectivamente a medida que plantean, interpretan y solucionan problemas en una diversidad de situaciones”. Dicho en otras palabras es la capacidad de dar una vista crítica no sólo a un texto, sino también a su entorno, es por ello, que esta

prueba es tomada como un referente para analizar las competencias lectoras en Latinoamérica y en el mundo (Informe ejecutivo OCDE PISA, 2009).

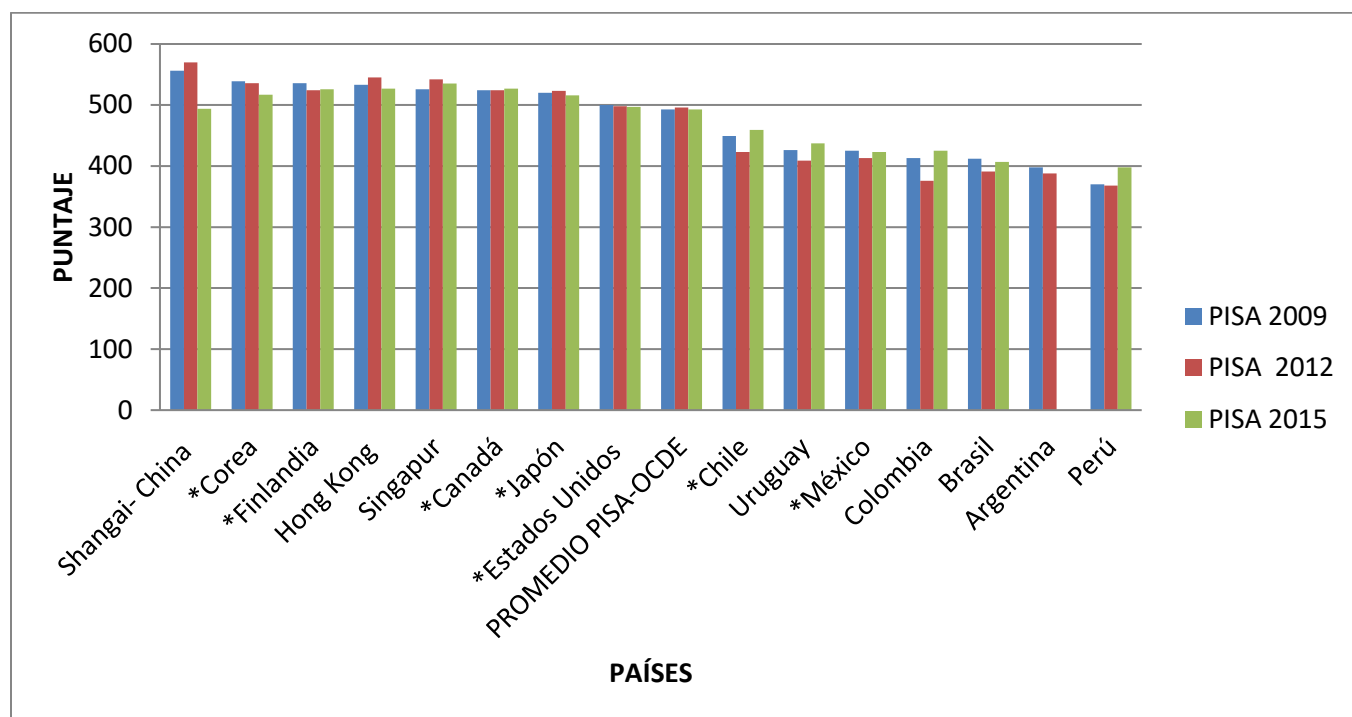
En los resultados del año 2009 los países latinoamericanos que participaron en la prueba, alcanzaron puntajes por debajo del promedio exigido por la OCDE (493), las valoraciones obtenidas fueron: Chile (449), Uruguay (426), México (425), Colombia (413), Brasil (412), Argentina (398) y Perú (370), esto evidencia la necesidad de que en Latinoamérica se replanteen procesos y establezcan mecanismos más efectivos en torno al uso de la lectura como una herramienta de cambio y transformación.

Posteriormente, aplicada la prueba PISA en el año 2012, los países con desarrollos en su economía evaluados en el año 2009, siguieron abanderando los resultados en las pruebas PISA para el año 2012, tal es el caso de: Shangai- China (570), Singapur (542), Hong Kong (545), Corea (536), Canadá (524), Finlandia (524), Japón (523), Estados Unidos (498). Aunque países como Corea, Finlandia y Estados Unidos presentaron una disminución en sus resultados en comparación con la evaluación anterior (2009), en general mantienen un alto rendimiento en la lectura. Para el caso de los países de América Latina participantes en la prueba para el año 2009, los resultados disminuyeron, pero los casos de mayor disminución se presentaron en Colombia, Chile y Brasil en el orden respectivo.

En la prueba PISA para el año 2015, los países con desarrollo en sus economías y aquellos pertenecientes a la OCDE, que presentaron la prueba PISA de lectura como Singapur (535), Canadá (527), Hong Kong (527), Finlandia (526), Corea (517), Japón (516) y Shangai- China (que para esta prueba se presentó junto a ciudades como Beijing, Jiangsu, Guangdong-BSJG), (494), mostraron una disminución en sus resultados en comparación con el año 2012. Solo Estados Unidos (497) logró un punto adicional con respecto al puntaje obtenido en la

prueba anterior. Para el Caso de Latinoamérica los países participantes en la prueba lograron mejorar sus puntajes en lectura con respecto al año 2012, Chile (459), Uruguay (437), Colombia (425), México (423), Brasil (407) y Perú (398), alcanzaron un mejor posicionamiento en las tablas de resultados, Argentina fue excluida por la OCDE, por considerar que la muestra tomada no era representativa. Sin embargo, América latina continúa por debajo del promedio exigido por la OCDE, que para el año 2015 en lectura correspondía a un puntaje de 493. (Observar figura 1).

Figura 1.



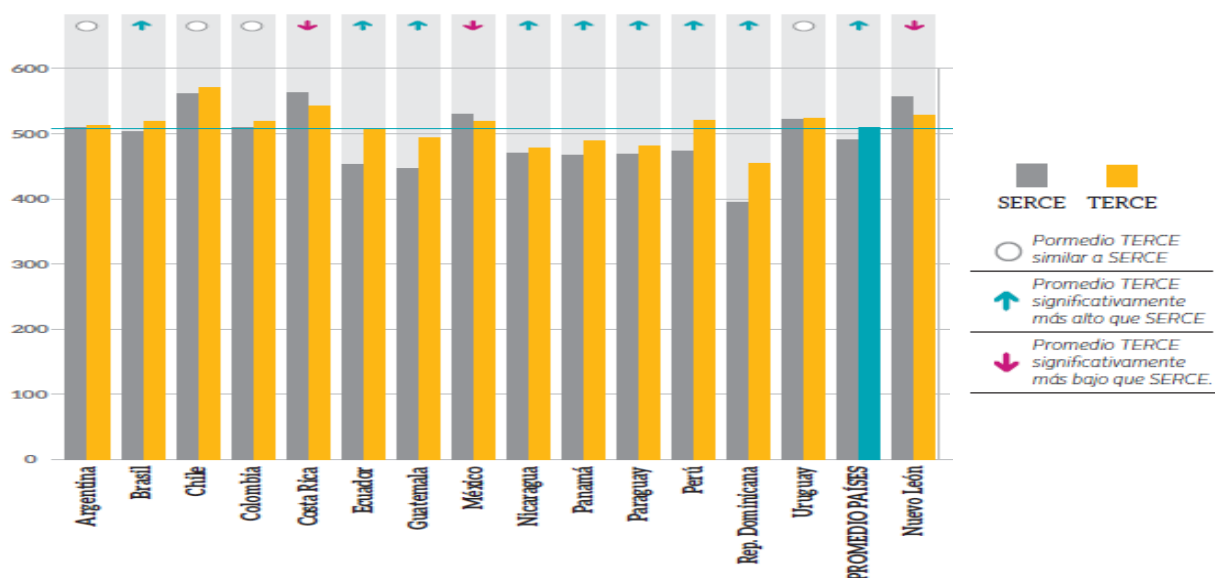
*Nota. Comparativo resultados pruebas PISA 2009- 2012 - 2015\*Países pertenecientes a la OCDE/Elaboración propia.*

En otro contexto de medición, a nivel de América Latina y el Caribe la UNESCO a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realiza un Estudio Regional Comparativo y Explicativo en Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias Naturales a estudiantes en los grados 3° y 6° de primaria. Para el año 2013 en su tercera versión

(TERCE) se realizó un estudio comparativo con la segunda versión (SERCE) aplicada en el año 2006 a 14 países (Argentina - Brasil - Chile - Colombia – Costa, Rica - Ecuador - Guatemala– México -Nicaragua - Panamá - Paraguay – Perú, - República Dominicana – Uruguay ) y una entidad subnacional ( Nuevo León- México). En la prueba de lectura los ejes temáticos son el metalingüístico, teórico y la compresión de textos, abarcando esta última tres niveles de interpretación textual (comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica).

Según el informe de resultados ( TERCE, 2015 ), para tercer grado de primaria, los resultados comparados SERCE-TERCE en la prueba de Lectura de tercer grado indican que Argentina, Chile, Colombia y Uruguay no muestran diferencias en su rendimiento en SERCE y TERCE en esta prueba, mientras que Costa Rica, México y el estado mexicano de Nuevo León muestran un rendimiento estadísticamente más bajo en el tercer estudio que en el segundo estudio. Tal como lo muestra la figura. 2.

Figura 2.

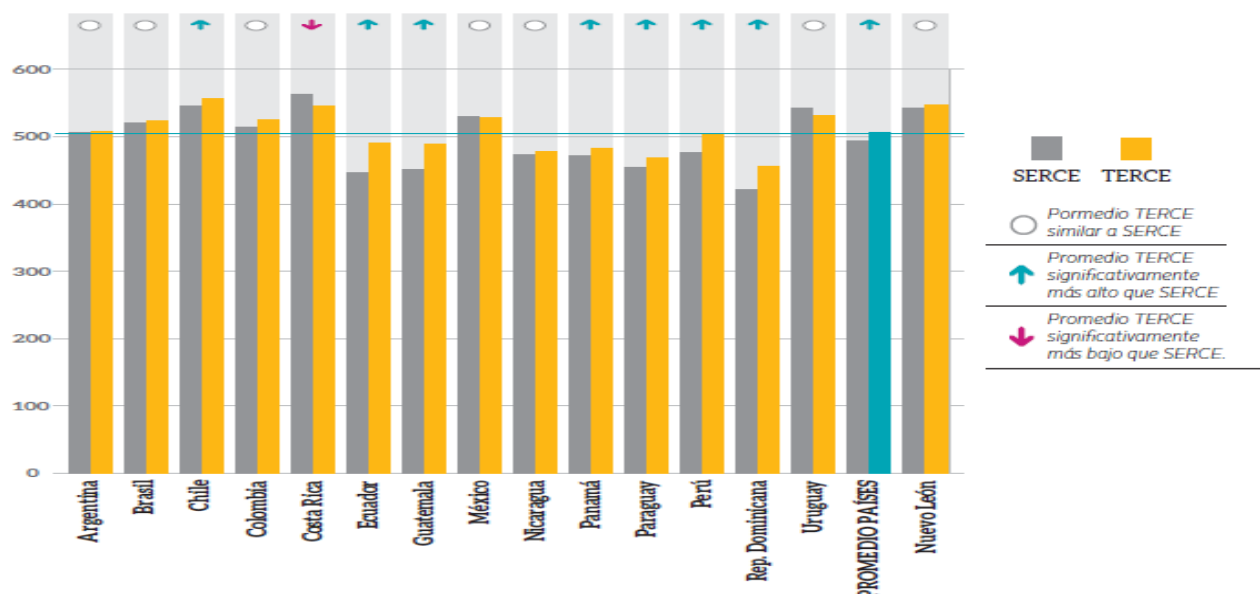


*Nota. Diferencia entre las puntuaciones medias en la lectura de SERCE y TERCE de 3° Grado de primaria UNESCO (2015).*



Igual sucede en sexto grado, los resultados regionales en la prueba de Lectura muestran que los puntajes promedio a nivel nacional de Argentina, Brasil, Colombia, México, Nicaragua, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León se mantienen estables, es decir, no muestran diferencias significativas en TERCE con respecto a SERCE. Tal como se evidencia en la figura 3

Figura 3.



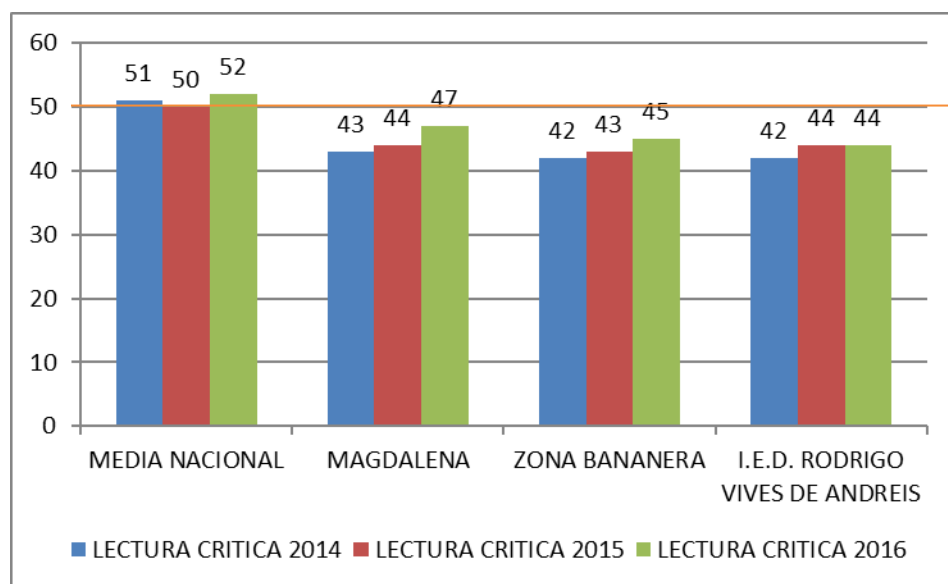
*Diferencia entre las puntuaciones medias en lectura de SERCE y TERCE de 6° de grado de primaria*  
 Nota. UNESCO (2015)

Revisando los resultados que aportan las pruebas PISA en los países asociados a la OCDE y de las TERCE aplicadas por UNESCO a los de Latino América, se deduce que los niveles de lectura y de comprensión en los países de Shangai- China, Singapur, Hong Kong, Corea, Canadá, Finlandia, Japón, Estados Unidos, son resultados que están por encima de la media requerida por la OCDE y responden a las expectativas de la misma, que cada uno de los países ha mantenido año tras año altos porcentajes en las pruebas de lectura; además muestra que a pesar de que países como Finlandia, Corea y Estados Unidos han tenido una caída en sus promedios aun así estos superan la media establecida. Al contrario de los países mencionados y

que pertenecen a el hemisferio oriental y norte América; en Sur, Centro América y el Caribe, el panorama es desalentador, ya que los resultados están por debajo de los promedios establecidos por OCDE y en las pruebas de TERCE se observa que en vez de tener una mejoría en la prueba, esta va descendiendo en sus porcentajes.

En el contexto nacional, Colombia a través del ICFES implementa también pruebas estandarizadas para hacer mediciones internas de sus estudiantes y que han evolucionado en el tiempo; hoy conocidas como las pruebas SABER aplicadas en los grados 3° 5° 9° y 11°. Haciendo un análisis comparativos de los resultados en las pruebas SABER 11 de los años 2014, 2015 y 2016 del departamento del Magdalena, el municipio Zona Bananera y la institución educativa Rodrigo Vives de Andreis, la cual será el centro de análisis en esta investigación, se evidencia que en lo concerniente a lectura crítica el departamento, el municipio y la institución han presentado la tendencia de estar por debajo de la media nacional (ICFES, 2014, 2015, 2016). (Observar figura 4).

Figura. 4.



*Resultados Comparativos Promedios de Lectura Crítica prueba Saber 11 2014, 2015, 2016*  
 Nota. Elaboración propia

La figura anterior nos muestra que en lectura crítica para el año 2016 se presentó un ligero aumento en comparación con los años 2014 y 2015 a excepción de la institución investigada. la mejoría presentada no ha sido representativa, debido a que el departamento del Magdalena, el municipio Zona Bananera y la Institución Educativa Rodrigo Vives de Andreis, continúan por debajo de la media nacional, esto evidencia que las estrategias de lectura utilizadas por los docentes no están siendo efectivas para desarrollar en los educandos habilidades lingüísticas que le permitan una comprensión crítica de los textos.

Ahora bien, frente a esta problemática en la lectura crítica, se vislumbra que es a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales más específicamente de la historia, se pueden aplicar herramientas que faciliten al educando la comprensión de la realidad circundante, a la cual pertenece y puede transformar, asumiendo una postura crítica y reflexiva de los hechos dados en el presente y pasado de la humanidad. Teniendo en cuenta que, Martínez y Quiroz (2012) consideran que:

La didáctica de las Ciencias Sociales debe promover en los estudiantes prácticas ciudadanas que lleven a la transformación de su sociedad en beneficio del mejoramiento de la coexistencia misma, en compañía del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, frente a las contradicciones de una realidad en la que se encuentran circunscritas acciones que les permitirían dinamizarla en un proceso de interacción cotidiano. (p. 11).

De igual modo, Carretero (2008) plantea que “las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, tienen un importante papel en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes” (p. 138).

Sin embargo, la didáctica de las ciencias sociales enfrenta en el aula dificultades planteadas según Martínez y Quiroz (2012), de la siguiente manera:

Los estudiantes de educación básica secundaria presentan dificultades para acercarse al lenguaje que define las Ciencias Sociales, lo cual les genera cierta apatía por el abordaje de lecturas. En lo que atañe al aula de clase, los estudiantes

presentan dificultad para comprender ampliamente conceptos en contenidos de orden histórico, geográfico, social, político y económico. Otro problema evidente en el aula de clase y tal vez el más recurrente, puede resumirse en la dificultad en la comunicación, para lo cual los docentes acuden a nuevas formas de establecer puentes para mediar el lenguaje de las Ciencias Sociales y el lenguaje construido desde la experiencia cotidiana de los jóvenes.(p.12).

Igualmente, se debe reconocer las ciencias sociales como un eje fundamental en la consecución de una respuesta crítica dentro de los saberes y estudios de los jóvenes, es necesario ilustrar de manera profunda tanto para llegar a un estado de alteridad para que el estudiante se pueda reflejar y así conseguir respuesta personal de los hechos y situaciones que se dieron en otras épocas, como por ejemplo, en los pueblos de América que fueron conquistados e imaginar cómo se sintieron y vivieron en los momentos cuando el hombre europeo llegó a estas tierras.

Como lo expresa García, Arroyo y Andreu (2016), quienes consideran “que cuando se habla de alteridad se toma como un concepto referido a las personas que no soy yo, o a las características que no pertenecen a mi grupo” (p.176). Es decir siempre se toma la cultura y nuestra misma persona como referencia y comparación. De igual manera Ortega (2014) (citado por García et al, 2016) plantea que “Desde la pedagogía de la alteridad el otro extranjero es sacado del anonimato para ser recibido como tal. Se parte de la situación de exclusión y sufrimiento que supone encontrarse con una cultura diferente a la sociedad receptora. Esta perspectiva, se fundamenta en una propuesta de hospitalidad y acogida donde la educación es una relación ética sobre el otro” (p.180). Así pues, buscamos llegar a una educación que sea base en valores éticos de las nuevas generaciones, para que sientan suya la historia que a veces parece estar más lejana del ser humano.

Por tanto, Carretero (2008) considera que “Se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente” (p.137).

Esto se convierte en un desafío para los docentes de ciencias sociales ya que se deben plantear cambios significativos en la enseñanza de esta área y en particular de la historia, que aún en nuestros días se basa en procesos memorísticos repetitivos de conceptos y acontecimientos del pasado, siendo esta una gran fuente facilitadora de habilidades de pensamiento que deben ser aplicadas al ámbito social e histórico, tal como lo plantea Fontana (2008), “Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar [...] sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir” (p. 3).

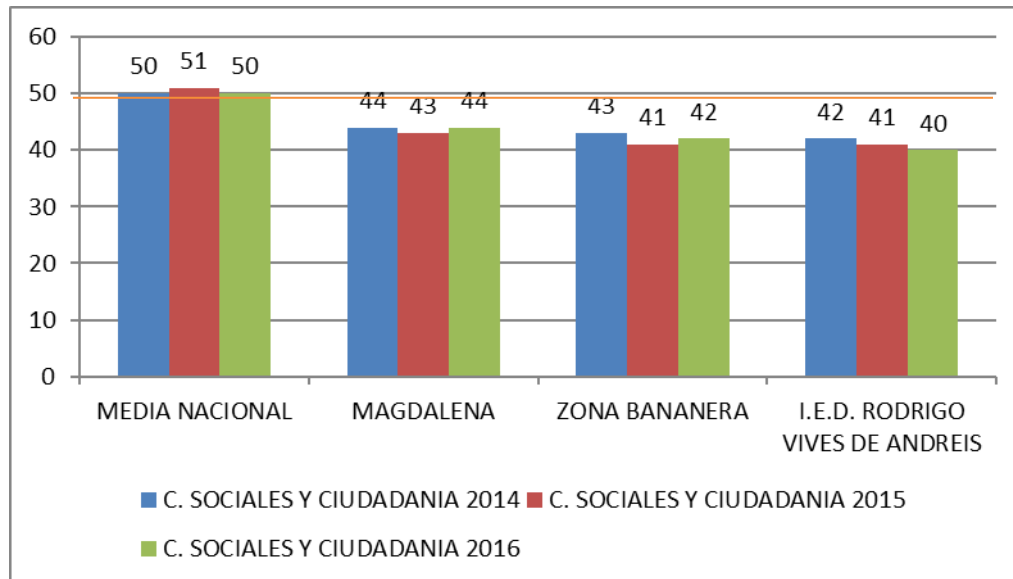
Dentro de este marco, se debe aplicar una estrategia metodológica que les permita a los estudiantes superar sus deficiencias y adquirir mayores habilidades lingüísticas, ya que favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo, según Benejan y Quinquer (2000), (citados por Gutiérrez, 2011)

“están orientadas a crear ciudadanos críticos, capaces de distinguir puntos de vista diversos, de captar el relativismo propio del pensamiento social, de desarrollar un pensamiento creativo, divergente y dispuesto a producir ideas nuevas, de tomar decisiones y resolver problemas” (p10);

elementos indispensables para fortalecer el pensamiento histórico en los educandos.

Igualmente Colombia en sus pruebas SABER evalúa las ciencias sociales y ciudadanía, en ellas el departamento del Magdalena, el municipio Zona Bananera y la institución educativa Rodrigo Vives de Andreis, presentaron en las pruebas SABER 11 de los años 2014 y 2015 promedios por debajo de la media nacional, como se observa en la figura 5. (ICFES, 2014, 2015).

Figura 5.



*Resultados Comparativos Promedios de Ciencias Sociales y Ciudadanía Saber 11 2014-2015-2016.*  
*Nota. Elaboración propia.*

En la figura 5, se observa que los resultados obtenidos en la prueba de ciencias sociales y ciudadanía para el año 2016 tuvieron un ligero aumento con relación a los dos años anteriores, del mismo modo, encontramos una tendencia en la institución a la baja desde el año 2014, lo cual la aleja de alcanzar la media nacional, esto demuestra que existen falencias en competencias propias de las ciencias sociales que no favorecen al desarrollo del pensamiento social, reflexivo, sistémico, al igual que la interpretación y análisis de perspectivas, de contextos sociales, históricos y actuales, que son evaluados a través de las pruebas saber 11.

Atendiendo a la problemática existente en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, tal como lo demuestran los bajos resultados en las pruebas saber 11 en lectura crítica y ciencias sociales y ciudadanía, se revelan las deficiencias presentes en los educandos y la necesidad de que adquieran mayores habilidades lingüísticas. Es bajo esta perspectiva que las ciencias sociales y la lectura crítica deben trabajar conjuntamente para lograr

formar jóvenes más críticos, capaces de reflexionar acerca de lo que ocurre en su contexto y dinamizar procesos en función del bienestar de su comunidad y su desarrollo personal, tal como se establece en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, en su perfil del estudiante, PEI (2013) “nuestra institución propende por un estudiante: analítico, crítico, reflexivo, que sustente con argumentos sus ideas y que plantee alternativas de solución a los problemas que se le presenten.” (p.10).

### **1.1. Formulación del Problema**

Por tanto lo anterior, da lugar a la reflexión que genera las preguntas que guían el presente estudio

¿Cómo es la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media de la institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis?

¿Qué perspectivas y desafíos tienen los docentes a partir del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de los niveles de educación básica y media de la Institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis?

## **2. Objetivos**

### **2.1.General**

Comprender la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, de modo que se construyan espacios de análisis y reflexión frente a los retos que esta estrategia implica.

### **2.2. Específicos**

Caracterizar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de los niveles de educación básica y media en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, para el desarrollo del pensamiento histórico.

Priorizar debilidades que incidan en el estado actual del desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la institución investigada en los niveles de educación básica y media.

Reflexionar conjuntamente con los docentes de ciencias sociales sobre las perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los niveles de educación básica y media, como elemento de transformación en la enseñanza la historia.



### 3. Justificación

Esta investigación parte de una necesidad que se advierte en estudiantes que cursan el último grado de bachillerato, pero que en realidad debe verse desde la básica primaria, ya que la consecución de estos procesos, por lo complejos y lo demandantes en cuanto al rigor de adquisición de conocimientos y de hábitos de lectura, es necesario se realicen desde los primeros años de escolarización del niño. La investigación se desarrollará en los niveles de educación básica y media y se enfatizará principalmente en el estudio de las ciencias sociales y su ámbito histórico ya que es el eje dinamizador de los procesos de lectura socio crítica, política y en general de una visión global del desarrollo humano en el tiempo.

Por otra parte esta investigación busca dar bases sólidas a un contexto social reprimido por razones políticas, económicas, sociales, donde los jóvenes crecen sin expectativas claras de desarrollo personal, de superación de la pobreza y el apoyo estatal. Con este trabajo se busca brindar a los docentes una herramienta didáctica que permita mejorar los procesos de enseñanza de la historia y a su vez desarrolle en los estudiantes habilidades tendientes a comprender su contexto social, económico y político, tal como lo plantea Freire (1998) quien considera que es necesario dotar al individuo con bases educativas, de análisis, discursivas y de pensamiento para que él se enfrente a su entorno como ser crítico y así dinamice procesos de mejoramiento en sus contextos.

“Comprender requiere construir el contenido pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes (la ideología)”, Otorgarle el carácter social a la lectura significa trascender la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas afirma (Cassany, 2009, p.23).

Esta herramienta analítica requiere un enfrentamiento reflexivo con el texto estudiado y que por supuesto debe ser entendido, para que partiendo de allí se creen unas bases sólidas que al final ayuden a establecer un pensamiento crítico. Partiendo de estas premisas, entonces se subraya que estos procesos de lectura y de pensamiento crítico sugieren al individuo una interpretación y una representación del mundo, que conlleve a que aporte opiniones, puntos de vista, que afirme y sugiera sobre su contexto y entorno de la vida diaria.

Acorde con este reto, en la educación actual el instituto colombiano para el fomento de la educación superior, a través del sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación, alineación del examen saber 11, puso en vigencia a partir del segundo semestre del año 2014, una nueva estructura en dicha prueba, entre los cambios efectuados se integró lenguaje y filosofía debido a que ambas evalúan competencias de lectura y pensamiento crítico (ICFES 2014, p.12), esto pone a prueba la capacidad analítica, reflexiva y activa de los educandos frente a la interpretación de un texto y busca no sólo que los educando lean para comprender y aprender, sino también para pensar críticamente.

Con respecto al aprendizaje de las ciencias sociales se hace necesario que los estudiantes logren no solo leer, comprender y aprender de los contenidos expuestos a través de estas ciencias si no que logren ser críticos de los mismos, es por ello que, Van Dijk (2012) “sugiere que en todos los niveles del discurso se puedan encontrar “huellas del contexto”. Estas huellas o indicios permiten entrever características sociales de los participantes como por ejemplo sexo, clase, etnicidad, edad, origen, posición y otras formas de pertenencia grupal.” (p. 10), y es a través de la lectura crítica que el estudiante podrá descubrir el contexto histórico, social, económico, político y cultural de los distintos hechos, fenómenos y situaciones, que le permitirá desarrollar

una mayor comprensión e interés por los aportes que las ciencias sociales hacen a su desarrollo integral.

Además se hace necesario la implementación de estrategias que les permitan a los estudiantes obtener mejores resultados y lograr estar acorde a los estándares educativos exigidos a nivel nacional. Es por ello, que los investigadores consideran que la aplicación de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico, permitirá desplegar en los estudiantes su capacidad analítica, reflexiva y activa frente a la interpretación de un texto, proceso que se desarrollará gradualmente desde la educación básica hasta la media.

Por último, al hacer énfasis en los procesos de lectura crítica en la escuela se busca mejorar aspectos en la vida del estudiante como: su desarrollo intelectual, ambiente escolar y su visión del mundo. Con la intención de formar a un joven con nuevas expectativas, que busque el auto-aprendizaje, crítico de su entorno, capaz de mejorarlo para su satisfacción.

El crecimiento de la razón y el sentido de pertenencia de su propio desarrollo cognitivo será entonces el aporte más significativo que entregará el adelanto de este proyecto. Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque crítico social y busca su aplicación en el ambiente escolar de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, ofrecerá resultados que llevarán a la caracterización de falencias en cuanto a la aplicación de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico; igualmente se fundamentarán bases como información confiable que amplíen los conocimientos acerca del tema en mención a toda la comunidad académica que quiera apuntar o aplicar a procesos en esta misma línea de investigación.

#### **4. Referentes Teóricos**

En este capítulo se desarrolla el estado del arte y la fundamentación teórica referenciadas con el estudio, ubicando el problema en un conjunto de conocimientos preámbulo, con la finalidad de orientar la búsqueda y ofrecer plataforma que conduzca a la investigación. El punto de inicio para la construcción del mismo lo constituye el conocimiento previo de las unidades de análisis lectura crítica y pensamiento histórico, que se está abordando.

##### **4.1. Estado del Arte**

Al realizar el rastreo bibliográfico para analizar estudios relacionados con las unidades de la investigación lectura crítica y pensamiento histórico en los diferentes contextos, se obtuvieron unos resultados importantes que permiten profundizar en torno a algunos resultados producto de cómo han sido tratadas estas categorías científicamente hablando.

##### **4.1.1. Con relación al pensamiento histórico.**

A nivel internacional, la investigación titulada “Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU (prueba de acceso a la universidad) de historia de España”, Sáiz y Fuster (2014). tuvo como objetivo analizar las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) de Historia de España en la Universidad de Valencia, para identificar el nivel de aprendizaje sobre historia del alumnado de diferentes centros de secundaria valencianos. Se analizaron pruebas presentadas entre junio de 2012 y 2013, se tomaron como muestra 100 exámenes aplicados en el año 2012 y 168 exámenes del 2013, en primer lugar se analizó la complejidad cognitiva de la prueba, en segundo lugar la complejidad y coherencia en el discurso de los estudiantes y por

último el uso de fuentes históricas textuales y los niveles cognitivos del mismo. Los resultados productos del análisis indican que el conocimiento histórico escolar no está contribuyendo al desarrollo de un conocimiento que favorezca la formación en competencias de pensamiento histórico que le permitan al educando tener una mayor comprensión de los problemas sociales del pasado y el presente, además existe aun mucho apego de los estudiantes de bachillerato a manejar los conocimientos de historia de forma memorística y es evidente que los educandos tienen poco manejo del análisis de fuentes textuales y su relación con un tema o problema histórico.

Esta situación es un fundamento para la problemática de esta investigación debido que evidencia las debilidades presentes en el proceso de desarrollo del pensamiento histórico el cual debe ser tratado desde los niveles de educación básica ya que resulta imposible que los estudiantes de último grado de secundaria adquieran un alto nivel en estas competencias, si durante cursos previos la historia escolar no ha permitido desarrollar la criticidad frente a los hechos estudiados y aun como lo manifiesta Sáiz y Fuster (2014). “sigue presentándose de forma mayoritaria como un contenido cerrado para recordar, una narrativa histórica a memorizar y reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares”

En la investigación desarrollada por Gómez (2014), titulada “pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto: Un análisis exploratorio de la edad moderna en 2º de la ESO” y tiene como objetivo principal indagar en la educación y alfabetización histórica que proponen los libros de texto de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, combinando el análisis de contenido con el análisis curricular y una comparación con la producción científica actual. Se realizó un estudio exploratorio con un tema transversal: las unidades didácticas de la Edad Moderna en 2.º de ESO, en libros de las editoriales Anaya,

Oxford y Vicens Vives se analizaron las actividades propuestas por los libros de texto desde tres perspectivas: la tipología de actividades; el nivel cognitivo que exigen a los alumnos según la propuesta de Sáiz (2013); y la presencia de contenidos de primer y segundo orden según la propuesta de Seixas y Morton (2013). Los resultados de este análisis muestran una falta de actualización de contenidos disciplinares por parte de los libros de texto. Los temas presentes en las actividades de los manuales analizados sobre la Edad Moderna no recogen muchas de las preocupaciones actuales del *modernismo* español (fiscalidad, hacienda, oligarquías locales, organización del territorio, relaciones verticales y horizontales de poder entre las distintas instituciones, la familia, el matrimonio y la herencia, la vida cotidiana más allá de lo anecdótico, la imagen del poder, las ceremonias y festividades o la conflictividad social). Esto nos lleva a cuestionar el nivel de transposición didáctica entre el saber investigado y el saber divulgado a través de la escolarización obligatoria.

Este estudio demuestra que el desarrollo de competencias de pensamiento histórico en estudiantes de 2º de educación secundaria presenta dificultades desde el mismo proceso de diseño de los textos utilizados para impartir la enseñanza de las ciencias sociales, debido a que muestran la ciencia histórica como un conocimiento cerrado, lineal y acrítico del pasado, con poca reflexión de los procesos históricos, sin propuestas que le permitan al educando desarrollar habilidades narrativas sobre el pasado y establecer la correspondencia existente entre el conocimiento histórico como un saber necesario para comprender los problemas de las sociedades en el presente y el futuro.

Lo anterior constituye al estudio de Gómez (2014), como un insumo importante para el proceso de revisión y análisis documental como: planes de área, textos o guías (contenidos, nivel cognitivo propuesto, actividades) utilizadas por los docentes de la institución investigada

en la enseñanza de las ciencias sociales, y su aporte para el desarrollo del pensamiento histórico.

La investigación doctoral, realizada por Pulido (2007), de la Universidad de Granada en España, “ Pensamiento histórico aprendizaje conceptual en sexto de primaria”, que tuvo por objetivo principal analizar el proceso de construcción del pensamiento histórico en la asignatura de historia de 6º de primaria, a partir de la percepción de los niños y niñas sobre el aprendizaje conceptual expresado en sus discursos lingüísticos, es un estudio exploratorio y descriptivo aplicado en la escuela “Armando Mestre Martínez”, ubicada en el municipio de Cienfuegos ciudad centro sur de Cuba, a 103 estudiantes, se utilizaron instrumentos como Técnicas de análisis de contenidos, aplicadas a documentos estatales ( Modelo Proyectivo-Guiado para escuela primaria, Modelo Proyectivo-Guiado de historia, Programa de historia de Cuba, Orientaciones metodológicas y libros de textos ) y entrevistas en profundidad. En este estudio se concluye que la concepción teórica del diseño curricular de historia de la escuela primaria cubana se fundamenta en una teoría curricular crítica, mientras que la practica pedagógica se distancia paulatinamente de esta posición , lo cual indica que aun existe una tendencia tradicional en la enseñanza de la historia, llevando al educando a aprender para aprobar y no para comprender, por lo tanto se hace necesario revisar los supuestos epistemológicos, psicológicos, didácticos utilizados en la formación de los maestros.

Esto indica que debe existir una relación estrecha entre el contexto del aula, los contenidos y las estrategias que se utilizan para enseñar a pensar conscientemente, deliberada y gradualmente para convertir al educando un sujeto activo en el proceso de construcción de su conocimiento y el pensamiento y más específicamente en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico.

Por otro lado, la investigación realizada por Capdevilla et al (2016), acerca de la “Percepción del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia”, realizada en la IES El Tablero en Córdoba, España, y que tuvo por objetivo final conocer la percepción del alumnado frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, y de este modo poder determinar los aspectos que influyen en dicha percepción, las motivaciones que tienen los discentes, como afrontan el estudio de la historia y como asimilan los procedimientos habituales del profesorado, elementos obtenidos a través de un cuestionario de 30 preguntas, tipo test, aplicado a una población de 359 estudiantes. En este estudio se concluyó que la percepción que los alumnos tienen sobre la historia que es una materia larga y aburrida, que se debe a las técnicas y métodos tradicionales donde hay un predominio de la figura del docente, lo cual lleva al estudiante a desarrollar un aprendizaje memorístico de hechos y fechas, típico de la historia enunciativa.

Lo anterior aporta a este estudio un referente claro acerca de las perspectivas y desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de las ciencias sociales que se estudiarán de forma conjunta con docentes y estudiantes para alcanzar el objetivo de esta investigación.

Por tanto, es necesario entender que la enseñanza de las ciencias sociales y especialmente de la historia tiene como finalidad propender a que el estudiante construya conceptos, comprenda procesos, causas y consecuencias en referencia al conocimiento histórico y su influencia en la realidad circundante, lo cual le será muy útil incluso en su vida cotidiana.

De igual modo la investigación “La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador”, desarrollada por Trigueros et al (2015), de corte cuantitativo con un carácter exploratorio llevada a cabo con 1117 alumnos de 3º y 4º de 11 institutos de educación secundaria obligatoria de la Región de Murcia (España), en la que se aplicó un cuestionario sobre los instrumentos y criterios de la



evaluación. Su principal objetivo es comprobar, según la propia percepción del alumnado de 3º y 4º de ESO (alumnado de 15 a 17 años), qué capacidades cognitivas se están trabajando al cursar la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, permitió establecer a partir de dicha impresión la compatibilidad entre la enseñanza de la historia y el desarrollo de un pensamiento histórico, y se concluyó que existe una clara relación entre la forma de evaluar y la de enseñar la historia, ya que una evaluación que se ciñe a la repetición de datos y acontecimientos dados en clase y plasmados en los textos, conlleva a que el educando desarrolle un conocimiento memorístico sin establecer la relevancia de los procesos y hechos históricos lo cual impide el desarrollo de la reflexión y la crítica propias del pensamiento histórico.

La anterior investigación sirve como base para sustentar otra de las problemáticas presentes en la enseñanza de las Ciencias sociales, Geografía e Historia, y hace referencia a la evaluación en esta área del saber y que corresponde básicamente a la forma como se enseña la misma. Esto se puede relacionar directamente con lo propuesto por Giovanni Iafrancesco Villega, durante el foro educativo nacional “Evaluar es valorar”, en su ponencia *“Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas y qué aprenden tus estudiantes”*, ya que este tipo de evaluación condiciona aun aprendizaje que no permite el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, debido a que se centra sólo en la repetición y acumulación de conceptos, fechas, hechos y acontecimientos.

Así mismo Sáiz et al (2015), en su proyecto de investigación “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, cuyo objetivo fue analizar el pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato y de estudiantes de Máster, profesores de historia en formación, comparando los resultados de novatos y expertos. Orientada a una población de 117 participantes de dos grupos.

Por un lado, 32 estudiantes del Máster de Profesorado especialidad de Geografía e Historia, en la Universidad de Valencia, graduados en Historia, Por otro, 85 estudiantes de 2º de bachillerato, de cuatro centros públicos de Valencia, utilizando una metodología no experimental basada en la búsqueda empírica y sistémica de una realidad, es por ello que se aplicó una prueba escrita elaborando narrativa histórica de síntesis de la historia de España en el siglo XX; El análisis de los datos se realizó con metodologías cualitativas, a través de un análisis de la complejidad conceptual y del discurso de las narrativas llevadas a cabo por estudiantes, y se determinaron niveles en su contenido y en las categorías de pensamiento histórico siguiendo estrategias derivadas de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada. Esta investigación arrojo como resultado que existe una problemática en la interpretación epistemológica crítica de la historia y destrezas de pensamiento histórico que se viene dando desde la formación de los futuros docentes, lo cual dificultará que puedan mejorar la educación histórica de sus futuros estudiantes. “No es posible enseñar aquello que se desconoce. Deben incrementarse la educación histórica y los estudios sobre enseñanza de la historia en la formación de profesores”.

Esta investigación aporta para los instrumentos, ya que sería interesante indagar acerca de la formación de los docentes de este estudio y sus perspectivas con referencia a su manejo de competencias de pensamiento histórico y su puesta en acción durante el proceso de enseñanza de las ciencias sociales.

En otra investigación Sáiz et al (2016), Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos, se propuso como objetivo mostrar la fundamentación teórica y metodológica en el diseño de un instrumento de análisis para investigar habilidades discursivas y alfabetización histórica de futuros maestros de educación primaria a través de sus narrativas. A través de la elaboración de una narrativa

histórica de síntesis sobre el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval, este instrumento les permitió evaluar los metaconceptos históricos usados y a la vez analizar la representación social del pasado y su relación con la memoria colectiva, este instrumento se aplicó a estudiantes de pregrado en educación primaria en la asignatura obligatoria de didáctica de las ciencias sociales en las universidades de Murcia y Valencia, Esta investigación devela la problemática existente en la interpretación epistemológica crítica de la historia y destrezas de pensamiento histórico que se viene dando desde la formación de los futuros docentes, lo cual dificultará que puedan mejorar la educación histórica de sus futuros estudiantes. “No es posible enseñar aquello que se desconoce. Deben incrementarse la educación histórica y los estudios sobre enseñanza de la historia en la formación de profesores”.

Para el estudio del pensamiento histórico estas investigaciones ofrece un claro y estructurado esquema para el análisis de los contenidos y las categorías de pensamiento histórico, metaconceptos históricos y la representación social del pasado y su relación con la memoria colectiva, lo cual puede ser muy útil en el desarrollo de esta investigación.

En el contexto continental, la investigación de Arteaga y Camargo (2014) “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del Pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la Formación de maestros de educación básica” de la Universidad Nacional Autónoma de México, presenta el sustento teórico, las competencias profesionales y los cursos que integran la propuesta formativa en el área de historia de los nuevos Planes y Programas de Estudios de 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar que se aplican en las escuelas normales.

Es por ello que se constituye en un importante aporte teórico ya que plantea competencias básicas como: fundamentación conceptual de la historia, educación histórica en el

aula, investigación para la innovación en la educación histórica; que deben desarrollarse desde la formación de los maestros, para lograr que los estudiantes alcancen una comprensión de las fuentes históricas alejándolos de la reproducción mecánica de conceptos y encaminarlos de este modo hacia la preparación de un pensamiento autónomo y crítico. Lo cual es un insumo importante para la revisión documental de los planes de asignatura de las ciencias sociales que se desarrollan para la consecución de los objetivos de la presente investigación.

En el contexto nacional, la investigación de Rengifo (2014) “Formación del pensamiento histórico a partir del análisis de obras de arte pictóricas. Una propuesta didáctica de las ciencias sociales”, que tiene por objetivo principal aplicar una propuesta didáctica de las Ciencias Sociales basada en la interpretación de obras de arte pictóricas con la finalidad de contribuir a la formación del pensamiento histórico de un grupo de estudiantes de quinto grado de educación básica, de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero de Medellín.

En este proceso investigativo se toman elementos de la indagación en campo, mediante prácticas experimentales que permiten la confrontación teoría-praxis. Por medio de este procedimiento se permite aplicar la metodología crítica y el análisis a partir del dato. Como proceso investigativo basado en la observación, el paradigma investigativo se aborda de manera consciente con acciones pertinentes hacia la creación de nuevos conceptos que re contextualicen el hecho histórico. Es por ello que el análisis de las obras se desarrolla en tres momentos: en primer lugar se hace un análisis desprevenido (describir percepción en primer contacto con la obra), en segundo lugar el análisis pre-iconográfico (descripción literal de los elementos de la obra) y por último análisis iconográfico (análisis del contexto en que se desarrollo la obra).

Algunas de las conclusiones de esta investigación son: Permitir inicialmente un acercamiento desprevenido hacia las obras y paulatinamente generar mecanismos para su

contextualización en los temas trabajados en clase, despertó interés, sensibilidad y curiosidad en los estudiantes suscitando disposición para analizar los acontecimientos sociales abordados, para comprenderlos y re-significarlos, relacionando el pasado con el presente, y el presente con el pasado, trascendiendo los contenidos escolares para proyectarse hacia la construcción de un futuro mejor, evidenciando así el efecto de la estrategia utilizada en el aprendizaje, en la dinamización del quehacer docente y en el fortalecimiento de las habilidades que conforman el pensamiento histórico, logrando de esta manera, una percepción más empática de parte de los estudiantes hacia los contenidos históricos.

Utilizar los cuadros en el proceso de enseñanza y aprendizaje permitió al grupo de estudiantes simular la actividad del historiador al analizar si las imágenes abordadas podían ser consideradas o no como fuentes históricas, al plantear hipótesis sobre ellas, estimulando el aprendizaje de la causalidad y de la explicación histórica.

A través de esta propuesta se demuestra que la utilización de técnicas y estrategias en este caso el análisis de obras de artes pictóricas aplicadas en la enseñanza de la historia se despierta el interés de los educandos por comprender, resignificar, contextualizar y criticar los contenidos históricos plasmados en ellas, y a la vez se fortalecen habilidades que conforman el pensamiento histórico, como son el aprendizaje de la causalidad y de la explicación histórica, lo cual es un referente válido para este proceso investigativo. Además se constituye en una base importante para la reflexión con los docentes objeto del presente estudio por cuanto con una estrategia como esta u otras que surjan producto de la discusión y reflexión conjunta se consolidan los desafíos que tiene para la enseñanza de las ciencias sociales y en especial de la historia y como estos favorecerían el desarrollo del pensamiento histórico.

Por otro lado la “Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad”, realizada por Chacón (2012), de la Universidad Nacional de Colombia, plantea los siguientes objetivos: explorar y analizar las posibilidades narrativas relacionadas con la construcción de pensamiento histórico en niños y niñas entre los 5 y 7 años, que les permiten valorar la realidad, conocerla y transformarla en beneficio suyo, de la sociedad y del entorno. La propuesta de Chacón (2012), dilucida para el presente estudio quizás uno de los desafíos a que se enfrentaran los docentes y es desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes en los primeros años de escolaridad y aporta una herramienta que facilitaría la consecución del objetivo propuesto.

Este proceso investigativo se desarrollo en cuatro colegios (dos públicos y dos privados), en la ciudad de Bogotá (Colombia) , es una investigación de corte cualitativo, con metodología investigación-acción y observación participante, se aplicaron como instrumentos encuestas, entrevistas, tablas de observación para prácticas de aula, conversatorios de prácticas docentes, actividades y ejercicios dirigida estudiantes. Este es un aporte importante para la ruta metodológica de la presente investigación por lo que también se busca transformar una realidad desde el paradigma socio crítico y se conecta con instrumentos importantes que dan luz a este apartado.

En esta investigación se llegaron a las siguientes conclusiones:

Los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad, son capaces de secuenciar acontecimientos de su propia vida, contar cuentos en sucesión cronológica reconociendo ciertas convenciones, utilizar el habla para ensayar, reordenar y reflexionar sobre la experiencia pasada, relacionar acontecimientos significativos de su propia vida, repetir y volver a contar las sucesiones de los acontecimientos de un cuento y ver las cosas desde distintos puntos de vista. Éstas y otras

capacidades constituyen el sistema o anclaje embrionario sobre el cual los docentes de la educación infantil pueden potenciar la conformación del pensamiento histórico apoyándose principalmente en una de las formas de pensamiento más desarrolladas en los niños para comprender la realidad: la narración, el diálogo, la conversación, la lectura o relato de historias fantásticas o reales, y todos los registros del lenguaje que incluyan la narración, contribuyen a la comprensión sobre la secuencia y la simultaneidad de los hechos, las causas, efectos y acciones que conforman una historia. Pero, sobre todo, inciden en lo que significa aceptar que puede haber diversas interpretaciones de un hecho, dependiendo de quién lo cuente y el momento que vive ese narrador o historiador.

El registro de fechas y nombres, puede ser fundamental para la historia como disciplina, pero para los niños, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos, son más importantes y también hacen parte del pensamiento histórico.

La anterior propuesta sirve como fundamento para evidenciar que el desarrollo de competencias en pensamiento histórico se puede construir desde edad temprana, es decir, desde los primeros años de escolaridad tal como se pretende en la presente investigación.

La investigación “Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria”, realizada por Mejía y Mejía (2014) de la Universidad Autónoma de Manizales, es un estudio comprensivo – cualitativo con un componente comparativo porque asume un diseño flexible, aunque se tuvieron en cuenta algunas herramientas cuantitativas ( pre-test y pos-test) que facilitaron el análisis de los resultados encontrados en los estudiantes. La población fue conformada por 45 estudiantes de la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño, de Manizales, este estudio planteo como objetivos : Comprender las relaciones entre Pensamiento Histórico y Pensamiento Crítico en el

marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Básica Secundaria, caracterizar los componentes del Pensamiento Histórico y del Pensamiento Crítico en estudiantes de la Educación Básica Secundaria y establecer las relaciones entre el Pensamiento Histórico y el Pensamiento Crítico y su aporte a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esta investigación se llegaron a las siguientes conclusiones:

El Pensamiento Histórico se puede considerar una categoría del Pensamiento Crítico por el tipo de relación que se evidenció entre las categorías de ambos tipos de pensamiento, este tipo de hallazgo es un insumo fundamental ya que se pudo corroborar una relación directa entre las categorías de la presente investigación lectura crítica y pensamiento histórico, esto demuestra que el desarrollo de la primera unidad de análisis contribuye de forma directa al fortalecimiento de las competencias de la segunda, facilitando así elementos útiles para el logro de los objetivos del presente estudio.

Además porque desde el trabajo sistemático y de análisis de las cuestiones socialmente vivas en el aula de clase de Ciencias Sociales, se lograron avances importantes en la argumentación, la solución de problemas y la metacognición en función del Pensamiento Histórico.

También se considera una necesidad para el Pensamiento Crítico, incluir la categoría del Pensamiento Histórico, porque desde las relaciones que entre ellos se establecen, se constituyen en mecanismos para hacer lecturas y relecturas del pasado, del presente y del futuro. Por lo tanto el Pensamiento Crítico y el Pensamiento Histórico se convierten en pilares esenciales para la formación democrática. Ya que se considera desde esta perspectiva al pasado como una posibilidad que fue (argumentación), al presente como una realidad para auto-reflexionar



(metacognición) y al futuro como una amplia gama de posibilidades (solución de problemas) para diversificar.

Por lo tanto, Potenciar el Pensamiento Crítico y el Pensamiento Histórico son herramientas clave para lograr niveles cada vez más altos, no solo en los desempeños académicos sino también en los desempeños cotidianos en los que se desenvuelven los individuos. Habilidades del Pensamiento Histórico y del Pensamiento Crítico que se requieren en ciudadanos comprometidos con el proyecto político de nación, para así lograr verdaderas transformaciones sociales, ya que deben constituirse en el ABC de la vida misma del ciudadano en su realidad presente y potencial.

Es por ello que se considera que el Pensamiento Crítico y el Pensamiento Histórico son elementos indispensables en la formación ciudadana, en la cual se reflejan las necesidades individuales, colectivas, culturales, científicas, prácticas y políticas de los grupos humanos.

Por otra parte la investigación realizada por Mejía y Mejía (2014) aborda siete categorías del pensamiento histórico (cambio, Permanencia o continuidad, relación pasado remoto presente, presente, relación presente futuro, la simultaneidad y la empatía) que son analizadas frente a las dimensiones del pensamiento crítico (la argumentación, solución de problemas, metacognición y componente afectivo emotivo), que son aplicables a todas las áreas del conocimiento, lo cual permite sustentar que las relaciones que hay entre las categorías de pensamiento histórico y las dimensiones del pensamiento crítico, se constituyen en mecanismos para hacer lecturas compresivas, críticas y reflexivas del pasado, del presente y del futuro; y la formación de jóvenes democráticos con capacidad de plantear soluciones a las problemáticas presentes en su diario vivir. La anterior categorización se convierte para la presente

investigación en un insumo importante, para establecer las relación directa entre las unidades de análisis en estudio.

#### **4.1.2. Con relación a la lectura crítica.**

En el ámbito internacional se encontraron los aportes que hace el trabajo “La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria” de Zarate (2010). La investigación presenta como problemática la forma de abordar los textos escolares en la República del Perú, situación que ha abierto una grieta en las competencias lectoras del estudiantado. Estos textos escolares son distribuidos gratuitamente a todas la instituciones del país y son editados por el Ministerio de Educación del Perú, el uso de los textos es obligatorio y las editoriales que producen estos libros de texto son básicamente Norma y Santillana. Sumado a la situación muestra también el bajo índice de bibliotecas y libros en las instituciones, con promedios que según Zarate 2010, no alcanzan el 50%, igualmente añade que los porcentajes son muy similares con la mayor parte de los países que participan de las pruebas SERCE que se realizan en América Latina y el Caribe.

En el mismo sentido Zarate (2010), argumenta que Perú no cumple con recomendaciones hechas por UNESCO que recomienda tener mínimo 10 libros por alumno, también dentro de sus argumentos habla de la situación económica del país que repercute directamente en la población y sobre todo a los estudiantes que viven en entornos de pobreza, en donde hay pocas oportunidades de acceder a medios digitales como la internet o bibliotecas públicas.

Los estudiantes del Perú dentro de las situaciones presentadas por el autor refieren a jóvenes y niños con pocas oportunidades de lectura, ya que los libros de textos antes mencionados son de obligatorio uso, tanto dentro como fuera del salón. Los maestros se ven en

la necesidad de usar las lecturas y talleres que vienen a ser parte de un currículo explícito presentado por el Ministerio de Educación.

Entonces de las problemáticas presentadas el autor muestra varias interrogantes que ligan con el trabajo que estamos de investigación que nos afecta y que se refiere a la lectura crítica: ¿cómo las editoriales y el mismo ministerio de Educación del Perú están tratando metodológicamente la lectura crítica?, ¿Cómo son las lecturas, cual es la didáctica y como se deben organizar esos módulos de aprendizaje para que se puedan alcanzar niveles de lectura óptimos para cada grado y nivel de los escolares?.

La situación presentada por Zarate (2010), refleja lo que se vive en los contextos de Colombia y por supuesto donde se está desarrollando esta investigación, ya que aunque en las escuelas aún no hay acceso a libros distribuidos gratuitamente, si encontramos que los docentes carecen de la oportunidad de trabajar con textos que alienten la lectura en los estudiantes y también que cuenten con los medios didácticos apropiados para el desarrollo de competencias lectoras y alcanzar niveles de lectura crítica en los jóvenes.

A nivel nacional los aportes a la unidad de análisis muestran criterios distintos para la consecución de mejores vías de conseguir procesos exitosos de lectura crítica.

En la investigación realizada por Benavides y Sierra (2013), “Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad”, este trabajo de investigación busca implementar una estrategia pedagógica para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad Escuela de Administración de Negocios de Bogotá. La propuesta contribuye al modelo pedagógico de la Universidad en el mejoramiento de las competencias de lectura pero desde una mirada transversal.

Para la realización de la investigación el cuerpo investigador hizo una caracterización de las prácticas de lecto-escritura que usaban los docentes de la Universidad, usaron encuestas y entrevistas como instrumentos de recolección de datos. Igualmente se apoyaron en los syllabus de los seminarios de Competencias Comunicativas I y II del alma mater, e indagaron sobre que entendían docente y estudiante del centro de estudio sobre lectura crítica, las intenciones que tenían los textos usados en clase y como mejorar las didácticas de lectura.

Los aportes que entrega el trabajo a la universidad tienen que ver mayormente a la alfabetización académica y procesos de lectura crítica que se hace con los estudiantes que ingresan en los primeros semestres al centro de estudios. Estructura los procesos en la búsqueda de una transversalidad de las disciplinas para que el estudiante trabaje con ayuda de una mediación docente en la producción de textos orales y escritos que den cuenta de su formación disciplinar, como plantea Carlino ( 2005) sobre la alfabetización académica, proceso por el cual una persona llega a hacer parte de una comunidad académica en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento y de las practicas discursivas que le son características, así que el estudiante de la Universidad en cuestión ha empezado a tener el dominio del léxico y discurso propio de cada una de las ramas del saber al que se enfrenta.

Los resultados obtenidos por la investigación esbozan varias situaciones que debe mejorar la universidad para que sus procesos sean exitosos: que los procesos de lectura sean interdisciplinarios, que la evaluación de los procesos sean más explícitos, ósea que haya un mayor acompañamiento y seguimiento a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias lectoras; que los docentes recomienden artículos y lecturas que promuevan el espíritu investigativo y se desarrolle las capacidades de razonamiento en los estudiantes, y por último, la

implementación de políticas claras que vayan en pro del mejoramiento académico de los estudiantes, que se reflejen en el currículo y en la alfabetización académica del estudiantado.

Este trabajo hace aportes significativos ya que evidencia la problemática que se vive también en la institución educativa centro de la investigación, ya que se vivencia la situación de la poca falta de oportunidades de lectura que tienen los jóvenes por el difícil acceso que tiene la comunidad educativa a los textos u otras herramientas pedagógicas que ayudan a desarrollar las competencias lectoras, igualmente se evidencian dificultades que tienen algunos docentes en la escogencia de los textos para su trabajo didáctico en el aula y la incipiente preparación pedagógica que al respecto de lectura crítica tienen.

A nivel regional en la Costa Caribe colombiana los investigadores Sánchez y Brito (2015), presentan una propuesta que describe la creación de un centro de comprensión lectora y un aula taller para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes que ingresan a primer semestre en la Universidad de la Costa, de la ciudad de Barranquilla, Colombia. La propuesta busca contribuir en el mejoramiento de los procesos lectores, escriturales y orales de los jóvenes.

Para el desarrollo del proyecto se empleó una metodología mixta buscando minimizar debilidades individuales en los participantes (estudiantes, docentes, institución) para que pudieran aprovechar sus potencialidades frente a los nuevos saberes y se pudiera inducir a unos procesos óptimos en la comprensión, producción de textos y criticidad en sus argumentos.

El proyecto fue catalogado como una intervención educativa, que según la Universidad Nacional (2002) define como una acción intencional y aplicada para resolver un problema educativo.

La muestra consistió en una prueba por competencias, la cual según los datos arrojados mostró las dificultades con las que llegaban los estudiantes al claustro de estudio y partiendo de los resultados se plantearon unos objetivos que marcaron el derrotero a seguir para el mejoramiento de las competencias en los estudiantes.

Al finalizar el proyecto de investigación el colectivo investigador concluye que muchas de las deficiencias que tienen los jóvenes que ingresan a la universidad en primer semestre, se debe a la falta de un mejoramiento en los currículos de la escuela, falta de acompañamiento docente en las actividades comunicativas, el uso indebido que los jóvenes les dan a las TIC y la necesidad de apropiación por parte de los docentes acompañante de los procesos comunicativos.

La investigación ofrece luces claras acerca del momento justo cuando los jóvenes de la escuela ingresan a la universidad. Este proyecto aunque trabaja con los docentes, muestra una imagen de cómo es el estudiante que pertenece al contexto donde se desarrolla el proyecto. Es necesario apoyarse de aportes enriquecedores de esta propuesta al usar la lectura crítica para mejorar los procesos de comprensión y aprehensión de los contenidos en la escuela para apoyarse en investigadores que también se han preocupado por la situación y buscan un mejoramiento en los niveles de lectura, escritura y oralidad en los jóvenes de la costa atlántica de Colombia.

#### **4.2. Fundamentación Teórica**

En esta investigación se hace referencia a dos elementos fundamentales para el desarrollo individual y social del ser humano en su dimensión cognitiva, como son la lectura crítica y el pensamiento histórico. La primera hace referencia a la capacidad analítica, reflexiva y activa frente a la interpretación de un texto y la segunda es la aplicación de esas capacidades

para comprender, criticar, resignificar los hechos históricos dados en el pasado y que subyacen en el presente.

#### **4.2.1. Las ciencias sociales en la educación de hoy.**

La educación es un proceso conjunto de principios, prácticas y conocimientos dados a lo largo de toda la vida en la que intervienen otros seres humanos desde diversos contextos como la familia, la escuela, los medios de comunicación entre otros, por tal razón es considerada el eje transformador de las sociedades, atendiendo a ello desde los ámbitos globales y locales, existe un llamado a que la educación brindada por el sistema educativo formal, trascienda el plano meramente académico y se convierta en herramienta de transformación individual y colectiva.

Es por ello que la educación debe tener un vuelco que conlleve a la formación de un ciudadano con habilidades y competencias para enfrentar los retos que exige la sociedad actual, tal como lo plantea Rengifo (2014):

Este es un llamado a la transformación se fundamenta en una concepción dinámica, práctica, significativa, crítica y liberadora de la educación, que incluye no sólo el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales sino también, de la capacidad crítica de los individuos que les posibilite el análisis, la reflexión, la discusión y la proposición en torno a situaciones cotidianas personales, grupales, sociales, regionales, nacionales y globales. (p.21).

Para llegar a concretar esta visión transformadora de la educación se debe partir por reevaluar las prácticas pedagógicas que la direccionan, debido a que estas determinan las habilidades y competencias a desarrollar en el educando, ya sea un sujeto pasivo-receptor o un sujeto activo participante de una interacción dialéctica educador-educando, tal como lo afirma Bórquez (2006):

“La práctica pedagógica se define como una actividad dialéctica de síntesis, donde debe promoverse simultáneamente tanto la autoeducación del alumno como la coordinación del conocimiento por parte del docente, es decir, se trabaja con base en el principio de cooperación y no en el de imposición, se pone el acento en el aprendizaje más que en el de la enseñanza y se le concede mayor relevancia a la formación que a la información. En definitiva, se le “enseña”, o más bien, el alumno” aprende a aprender. (p. 90).

Lo anterior le da un carácter de libertad, autonomía, cooperación a los actores del proceso educativo y es precisamente lo que a través de competencias de pensamiento histórico se pueda formar a personas capaces de construir o reconstruir su propio conocimiento frente a acontecimientos del pasado, presente y futuro.

La ley General de Educación de 1994 de Colombia estableció, que la educación, y especialmente las Ciencias Sociales, como área del conocimiento que nos permiten comprender las dinámicas y lógicas de formación de las sociedades, el desenvolvimiento y transformación de los grupos humanos tanto en tiempos pasados como presentes, y la forma como se han relacionado con los espacios en que interactúan, debe ayudar a entender el mundo, para abordarlo y transformarlo, por tanto, la propuesta curricular dada por el Ministerio de Educación Nacional en 2002, al conciliar las características y los propósitos fundamentales del área con los objetivos de la educación plantea que “desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia: 2002, p.32). Es así como desde los lineamientos curriculares se aportan elementos para orientar la formación ciudadana contemporánea de manera significativa y práctica, capaces de pensar de forma crítica, reflexiva los hechos históricos y



relacionarlos con los retos y las problemáticas actuales, es decir, formarlos para pensar históricamente.

En este sentido, se hace necesario estimular la participación, la argumentación, el discernimiento y la proposición en torno al análisis de situaciones reales o imaginarias, pasadas o presentes para favorecer la asunción de posturas críticas y actuaciones éticas que conduzcan al mejoramiento individual y colectivo, no solo en los procesos académicos, sino también, en la forma de relacionarse con los otros, dentro y fuera del espacio escolar y en la manera como se posicionen en el acontecer de los diferentes ámbitos humanos.

#### **4.2.2. Didáctica de la historia.**

Propender por una enseñanza de las Ciencias Sociales contextualizada para buscar que los estudiantes sean conscientes de su realidad y se posicionen críticamente frente a ella, implica partir del momento presente con sus características, problemas y contradicciones, para sumergirse en el estudio de acontecimientos pasados que permitan establecer relaciones con la situación actual, esto remite a lo que Bloch (1985), denominaba “un método prudentemente regresivo”, así:

En forma menos excepcional de lo que se piensa ocurre que para encontrar la luz es necesario llegar hasta el presente. En algunos de sus caracteres fundamentales nuestro paisaje rural data de épocas muy lejanas, como hemos dicho. Pero para interpretar los raros documentos que nos permiten penetrar en esta brumosa génesis, para plantear correctamente los problemas, para tener idea de ellos, hubo que cumplir una primera condición: observar, analizar el paisaje de hoy. Porque solo él daba las perspectivas de conjunto de que era indispensable partir. No ciertamente pueda tratarse de imponerla sin más en cada etapa del pasado, sucesivamente, de abajo arriba. Aquí, como en todas partes, lo que el historiador quiere captar es un cambio. Pero en el film que considera, sólo está intacta la última película. Para reconstruir los trozos rotos de las demás, ha sido necesario pasar la cinta al revés de cómo se tomaron las vistas. ( p.40).

El consenso sobre el deber ser de la ciencia histórica está dado entonces desde del reconocimiento de la relevancia que cobra el conocimiento del presente con sus preocupaciones, necesidades, interrogantes e incertidumbres para la comprensión del pasado a partir de la reconstrucción e interpretación de los acontecimientos. Esta sería la función social de la historia, en palabras de Le Goff: “la interacción entre pasado y presente”, o en términos de Lucien Febvre (1975) (citado por Le Goff, 2005, p. 147): La Historia “recoge sistemáticamente, clasificando y reagrupando los hechos pasados, en función de sus necesidades presentes. Sólo en función de la vida interroga a la muerte (...) Organizar el pasado en función del presente: así podría definirse la función social de la historia”.

Los planteamientos anteriores llevan a hacer cuestionamientos sobre la importancia de la historia, de su utilidad, y la respuesta está dada en función de las posibilidades que ésta nos brinda para reflexionar, indagar y tomar conciencia de nuestro devenir como individuos y como colectividad, para asumarnos como agentes de construcción y de cambio, esto es un desafío para los docentes de hoy, porque la ciencia histórica bien manejada se convierte en una herramienta que le permite al educando reconocerse a sí mismo como miembro de una colectividad, cuya misión es cuidarla y transformar en beneficio de todos.

Por otra parte, Carretero y Montanero (2008) , plantean que “es esencial tener en cuenta que la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento sobre el pasado pero mediante herramientas conceptuales que tienen sentido en el presente”; por ello sugiere abordar el estudio de esta disciplina a partir de la realización de ejercicios de empatía y simulación que posibiliten a los estudiantes descentrarse y abrirse paso a la comprensión de otros tiempos y de otras culturas, y es a través de la lectura crítica, como técnica que se puede dar una lectura y

relectura de los hechos con el objetivo de dar significado o resignificar esos hechos históricos dándoles nuevos sentidos que faciliten su aprehensión.

Por tanto, la forma como los docentes se posicionen frente al saber pedagógico y didáctico va incidir directamente en la motivación, el aprendizaje y en la adquisición y fortalecimiento de esas herramientas conceptuales y metodológicas que los estudiantes necesitan para adentrarse en el conocimiento histórico, para entenderlo, discutirlo, relacionarlo con la realidad y darle un sentido práctico. En esta medida, desde los ámbitos académicos y educativos, se hace un llamado a los maestros para que la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y la historia, en particular, trascienda del plano memorístico, cronológico, lineal, monumental, etnocentrista; hacia una enseñanza cuestionadora, problémica y reflexiva, es decir, abordar la didáctica desde una perspectiva crítica.

#### **4.2.3. Pensamiento histórico.**

Comprendiendo la importancia de la ciencias sociales y en particular de la historia para fortalecer habilidades que le permitan a los educandos adquirir una posición crítica frente a su realidad individual y social, podemos relacionar el desarrollo de las mismas con la formación en pensamiento histórico, para ello los docentes deben asumir el reto de enrutar su práctica pedagógica hacia la consecución de este fin, tal como lo plantea Villar (1997, p.240) “Enseñar a pensar históricamente”.

De acuerdo a este último planteamiento formar en pensamiento histórico debe partir desde la formación del mismo docente para poder potencializar en el educando dichas habilidades tal como lo plantea Lévesque (2008):” Pensar históricamente ha de proporcionar a los formadores de docentes y a todos los que trabajan en el campo de la didáctica de la historia,

formas de repensar su práctica para facilitar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos.”, ya que son habilidades que el educando adquiere en el ámbito escolar como lo afirma Wineburg “las habilidades de pensamiento histórico, como el uso de fuentes o la capacidad de plantear problemas históricos en su complejidad no son capacidades naturales que se adquieren con la maduración psicológica, sino que son habilidades que se aprenden y que, por tanto, han de explicitarse en la enseñanza” Wineburg (2001). Lo planteado anterior se ha constituido en una problemática para la didáctica de las ciencias sociales debido a que la educación impartida en las escuelas muchas veces no está dirigida al desarrollo de competencias de pensamiento histórico, esto ha sido producto de las debilidades dadas en la formación docente. Por tanto, La institución educativa objeto de estudio en esta investigación no está exenta de esta problemática.

Aunque resulte complejo, el desarrollo del pensamiento histórico se puede realizar desde edad temprana partiendo del análisis del entorno cotidiano, por ello Cooper (2002) lo define “como un proceso relacionado con el tiempo, el cual constituye una forma peculiar de abordar la realidad de los niños y una aproximación subjetiva para comprender su entorno cotidiano; es decir, una experiencia de pensamiento”. (p.11).

Así mismo, Martineau (1999), considera que iniciar a los jóvenes en la historia, es introducirles a un modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir a interpretar los hechos del pasado. Este es un gran aporte que hace el estudio de la historia a la educación. Y para

dominar el modo de pensar histórico, un alumno de secundaria debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir, la actitud, el método y el lenguaje. Dicho de otro modo, “pensar históricamente” es una competencia que el alumnado debe desarrollar en su escolaridad. «Brevemente, el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado”.

Por tanto, Simón (2009), plantea que:

Para lograr que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea integrador y dé respuesta a las exigencias que la sociedad demanda debe asegurarse que sea desarrollador, teniendo en cuenta el “desempeño” por el cual las personas hacen cosas con sentido, resuelven problemas y los explican, interactúan comunicativamente según sean los distintos contextos y asumen posiciones con criterio; esto está determinado por el uso que se hace del conocimiento ( p.108).

Es por ello, que para lograr un desarrollo secuencial de competencias de pensamiento histórico es necesario tener en cuenta los niveles de desempeño cognitivo que se pretenden alcanzar en cada etapa de escolaridad, por consiguiente, la autora hace una propuesta de las habilidades que se deben desarrollar en cada nivel de desempeño cognitivo aplicables, a la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Nivel I: Mencionar, identificar, describir y narrar aquellos elementos esenciales que permitan de forma sencilla caracterizar, los hechos, figuras históricas y las etapas estudiadas. Se exigirá para los hechos ubicarlos temporal y espacialmente, características, protagonistas, etc. Para las figuras: fechas de nacimiento y muerte, principales actividades, cualidades personales, ideario, etc.

Nivel II: Comparar, clasificar, ejemplificar, argumentar, explicar y dar su opinión en forma sencilla, aplicando los elementos estudiados sobre los hechos, figuras históricas y las etapas estudiadas, a partir del análisis y observación de filmes, documentales, obras literarias, información contenida en los software, visitas a museos, excursiones históricas, programación educativa , etc.

Se exigirá para las figuras, además de lo indicado en el nivel anterior que opinen de su actuación ante una situación dada y para los hechos se incluye en este nivel su opinión acerca de la importancia histórica.

Nivel III: Aplicar de manera creadora los conocimientos adquiridos acerca de figuras, hechos históricos y las etapas estudiadas, a nuevas situaciones a través de la elaboración de maquetas, ilustraciones, esquemas lógicos, análisis de la vigencia del ejemplo, obra y pensamiento de la personalidad, trascendencia del hecho, en la indagación histórica y en los fundamentos de las características de las etapas estudiadas.

Otros autores definen el pensamiento histórico como “el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006, p.107).

También es considerado como “Forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un *constructo* histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de “historizar” implica situar procesos, actores y objetos en un plano espacio-temporal que les otorga sentido. El pensamiento histórico se desarrolla a partir del

empleo de categorías explicativas que coadyuvan a la comprensión del pasado y sus huellas en el presente, así como a la construcción de escenarios de futuro. (Arteaga y Camargo, 2014).

Lo anterior demuestra la importancia del pensamiento histórico en la formación de ciudadanos mundiales capaces de entender, comprender, analizar y darle significado a su entorno social considerando los hechos históricos como la base sobre la que se ha construido el presente, es además una herramienta que dota al educando de competencias que le permitirán desenvolverse en un mundo cambiante y globalizado capaz de contribuir a la construcción de un futuro mejor. Es por ello, que Santisteban (2010) considera que:

“Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”. (p.15).

Por otro lado, otros autores hacen una categorización de las habilidades o estrategias que conllevan al desarrollo del pensamiento histórico de la siguiente manera:

Pensar históricamente conlleva múltiples habilidades, como evaluar evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo, razonar causalmente, agrupadas en dos habilidades fundamentales: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro. Lo histórico se fundamenta, ante todo, en el establecimiento de un sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente. (Carretero y Montanero, 2008). Lo anterior, a la luz de la presente investigación se convierte en uno de los desafíos que deberán asumir los docentes de ciencias sociales para lograr el desarrollo del pensamiento histórico, aplicando como técnica la lectura crítica, lo cual es el principal interés en este estudio.

La categorización de las competencias planteadas por Santisteban et al (2005) se convierte para esta investigación en una de las más completas y claras, por tanto, será tomada como base en nuestro estudio. Son definidas por los mencionados autores de la siguiente manera:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. Desde esta perspectiva una propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico debería contemplar 4 tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico: la construcción de la conciencia histórico-temporal; las formas de representación de la historia; la imaginación/creatividad histórica; el aprendizaje de la interpretación histórica. (p. 129).

El pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia.* (Seixas y Morton, 2013). Estos conceptos son materia importante para el proceso reflexión conjunta que se hará con los docentes en la presente investigación y la revisión documental de los planes de área, ya que son pautas que se deben aplicar en la enseñanza de la historia en miras al desarrollo del pensamiento histórico en los educandos. Del mismo modo Plá (2005), propone algunas estrategias para que el educando construya sus propios significados sobre el pasado, al considerar que:

Pensar históricamente [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del



siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo el pensar históricamente no es proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas, como en el caso estudiado aquí, de escrituras escolares. (p. 16).

#### **4.2.4. Lectura crítica.**

Inicialmente, para ambientarnos dentro del contexto de la primera unidad de análisis se examinará la categoría lectura crítica desde su concepto más elemental, para luego pasar a lo científico del tema a investigar.

##### **4.2.4.1. *La lectura.***

En un sentido general podríamos decir que es una actividad que permite interpretar y descifrar mediante el paso del sentido de la vista por una serie de símbolos (grafemas) que después de procesos mentales complejos se convierten en texto con sentido que serán interpretados mentalmente, en silencio, o en forma oral, palabras. Este proceso se caracteriza por convertir símbolos en texto oral con sentido que nos lleva a una interpretación, comprensión y formulación de nuevas ideas o evaluarlo para usarlos según sean las necesidades del individuo. En la lectura participan muchos procesos que son propios del ser humano, que es el único ser sobre la tierra capaz de comunicarse por medio de estos símbolos y que además es capaz de llevarlos a diferentes planos del conocimiento para su estudio y necesidades. Según Sáez (1951) es una actividad instrumental en la cual no se lee por leer sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas.

Para realizar una lectura que sea eficaz se debe preparar y desarrollar el intelecto, así como tener una madurez mental para poder reconocer e interpretar todas las normas y reglas que tiene el lenguaje escrito y oral.

Así mismo, Goodman (1982), afirma que la lectura es uno de cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivos y el escuchar y la lectura son comprensivos.

El lector predice y/o anticipa el significado de lo que lee, teniendo en cuenta su experiencia y vivencia en contexto, utiliza las claves grafo- fonológicas, sintácticas y semánticas para la traducción del mensaje y su comprensión general.

En el mismo sentido Lerner (2008) dice que leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar una carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. A través de la comprensión de un texto se pretende investigar y analizar nuestra realidad para poder entender mejor el mundo que nos rodea, no se trata de estar sumergido en él, sino alejarse y verlo desde una perspectiva reflexiva tratando de descifrar los mensajes implícitos que el autor quiso compartir.

#### ***4.2.4.2. ¿Qué es leer?.***

Podríamos abordar este concepto desde muchas perspectivas, algunas simples otras complejas, y que nos ilustrarían dependiendo de la profundidad que deseemos socavar en el conocimiento de este acto, que partiendo de la simpleza de la acción como lo percibiría una persona en su diario contexto, desde una postura científica, encontraríamos que es todo un proceso y que este conlleva a subprocesos que marcan la categoría y la importancia del lector y

del texto leído. Este trabajo de investigación ha encontrado gran empatía con los postulados de Cassany (2006), y es así como él describe el concepto:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano la comprensión —que es lo importante. (p.143)

Cassany (2006), visiona de una forma científica y moderna el hecho de leer. Esta acción compleja, necesita el desarrollo de destrezas mentales y procesos cognitivos que sugieran al lector varios aspectos como : formular hipótesis, anticipar lo que dirá el escrito, realizar inferencias y comprender para construir un significado. Estos procesos cognitivos de los que habla Cassany, (2006) es una concepción universal y es igual para ser humano ya que son procesos biológicos, ya que todos podemos aprender a leer del mismo modo y todos podemos alcanzar estas destrezas, dice.

Dentro de sus postulados Cassany (2006), habla del carácter diverso de la lectura, en cuanto al tipo de texto al que un lector se enfrente esta “diversidad” indica la diferencia de cómo habitualmente se lee un poema, una noticia, unas instrucciones o un contrato. La manera de comprender cada uno de los discursos depende de la aproximación que el lector de a las líneas del texto. Los contenidos, las palabras, las ideas y la lógica que las unen son diferentes. Dentro de estos referentes incluso podríamos incluir los estados de ánimo del lector que es muy influyente, ya que solo el que siente es capaz de darle sentido estético y hacer una evaluación de que tan bonito, sentido, melodioso y poético es ese poema que lee, cada que lo lee puede darle un nuevo sentido y un significado a cada uno de los elementos que yacen en él, igualmente cuando se lee el periódico o unas instrucciones, el barrido del texto, las palabras importantes que se buscan cambian de persona a persona, de lector a lector. Cassany (2006):

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconozcamos. (p.21).

Partiendo de este concepto que nos ilustra de manera general el acto de la lectura, podemos tomar varios de sus postulados que nos acercan a una realidad que hasta hoy nos es difusa e inconclusa en algunos aspectos, ya que desde tiempos pretéritos se había dado un sentido vago al acto de la lectura y que proviene también de esos preceptos las ideas que hasta hoy prevalecen en las personas que son usuarias del complejo sistema por el cual se da la lectura.

Hoy con la importancia que retoma la lectura en nuestro mundo globalizado, es importante reconocer en ella los muchos conceptos que también la complementan para poder contextualizarla en un macro concepto y macro sistema que lleve a alcanzar mejores resultados en los individuos que buscan adquirir ciertas competencias que le permitan constituirse en un buen lector, y en el mejor de los casos en un lector crítico. Al proceso de desarrollo de las capacidades o competencias necesarias para el buen ejercicio de la lectura se le denomina alfabetización funcional, más aquel que aunque pueda oralizar la prosa en voz alta, pero no es capaz de comprenderla, Cassany (2006) lo denomina como un analfabeta funcional, hoy en nuestros contextos educativos vemos con preocupación la falta de destrezas lectoras de las cuales carecen los estudiantes de la escuela, esta problemática se incrementa con el poco interés que los jóvenes tienen por detenerse a leer un texto escrito, sobre todo en papel, ahora es común acercarse a una herramienta electrónica y revisar el correo, whatsapp, Facebook ... los cuales normal mente están viciados con escritos muy mal elaborados y escritos con deficiente ortografía

y pobreza lexical; por otro lado, las prácticas tradicionales provocan en los procesos de enseñanza aprendizaje una obstrucción de los métodos y/o estrategias para alcanzar las competencias lectoras en los estudiantes, los maestros afianzan y limitan la producción de sus preguntas a un programa, lineamiento o libro en particular, lo cual lleva a pensar que los docentes no están preparados para el trabajo con libros ya que limitan su trabajo a “copien esto, lean aquello” Ferreiro (1999), por nombrar algunos factores.

#### ***4.2.4.3.El proceso de la lectura: etapas.***

La lectura, como observamos, no es un proceso lineal, cuenta con todo un entramado de procesos y subprocesos que le dan sentido en cada una de sus etapas. En primer lugar encontramos que debe haber una preparación anímica, afectiva y tener claro los propósitos por los cuales se va a leer; en segundo lugar, la actividad en sí misma, que comprende el hecho de la aplicación de la etapa de comprensión del texto y por último, la consolidación del acto de la lectura, en donde el lector hace uso de sus mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir el significado del texto. En cada una de ellas han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector. Solé (1994).

El proceso lector se subdivide en tres subprocesos: antes de la lectura, proceso interactivo; durante la lectura, proceso de reconocimiento; y después de la lectura, proceso de adquisición o analítico; demos un vistazo al asunto desde la perspectiva escolar.

- Proceso interactivo: en este primer momento se deben crear las condiciones necesarias, apelando a lo afectivo. Debe haber un encuentro anímico entre los actores del acto de leer, en este caso del texto, que expone sus ideas y en el otro lado el lector que aporta sus saberes previos que motivan el momento. En esta etapa se valoran elementos que

dinamizan y proveen condiciones como son: el lenguaje, las hipótesis, remembranzas, las necesidades y los objetivos del lector, no del docente, si hablamos de un proceso escolar.

- Proceso de reconocimiento: en este momento se debe hacer una lectura de reconocimiento de los elementos, en forma individual y general, para familiarizarse con el contenido. Aquí es importante dar sentido a la estructura del texto, lo que tiene que ver con el lenguaje, las palabras, las figuras literarias, si las tiene, el autor... buscando integrar el contenido del texto y que se relacione de forma transversal con otros saberes y contenidos.
- Proceso de adquisición: al terminar la segunda etapa, se propicia un ambiente dialógico con el texto, una comprensión eficaz, una interacción con los elementos que subyacen en el texto que conlleva a tener la destreza de elaborar un esquema, resumen, síntesis, mapa mental, mapa conceptual... en este momento el trabajo es más reflexivo, analítico, crítico, meta cognitivo, metalingüístico; esto quiere decir que el aprendizaje deja de ser solo académico, no solo se conoce del tema estudiado, sino que se convierte en parte del individuo, en un esquema mental objetivo y subjetivo a la vez, para manifestarse directamente en su personalidad, en su formación como persona, ósea, un aprendizaje significativo.

#### ***4.2.4.4.Niveles de comprensión lectora.***

Para Solé (1994), los niveles de comprensión lectora que se dan en el individuo mediante procesos complejos de pensamiento y que se van generando progresivamente en la medida en que el lector puede hacer uso de su experiencia y saberes previos. Para los procesos escolares de lectura es necesario puntualizar los niveles que se deben alcanzar, Solé (1994). :

- Nivel literal

Requiere realizar una lectura simple del texto. Donde solo lo evidente y explícito da la respuesta a los interrogantes. Se requiere que el lector conozca la estructura y las palabras para que pueda descifrar los mensajes. Se puede dividir en dos partes.

- Nivel literal primario: en este nivel se centra la lectura en lo que está explícito, desde este reconocimiento de la lectura se pueden dar detalles de nombres, personajes, tiempo, lugar, ideas principales; se pueden identificar secuencias, orden de las acciones, se realizan comparaciones y se identifican razones explícitas de sucesos. Es así, como en este nivel, el estudiante puede hablar de personaje principal, secundario, se detiene en el reconocimiento de las palabras y expresiones metafóricas; muchos de los fracasos de la lectura en la escuela yace en el desconocimiento lexical específico en cada una de las disciplinas estudiadas, por ejemplo, en matemáticas (lenguaje matemático) . los estudiantes deben instruirse en el reconocimiento de los significados de los vocablos y cual es el sentido correcto que tiene de las que figuran en el diccionario para darle sentido a la frase u oración en estudio.
- Nivel literal profundo: se busca una visión más profunda del texto, se profundiza en el reconocimiento de las ideas que se encadenan y cuál es el tema principal, en este momento se tiene la competencia de realizar un mapa conceptual, cuadro sinóptico, un resumen, una síntesis, esta son las ,as adecuadas para la evaluación de textos expositivos.

- Nivel inferencial

En este momento se activan los conocimientos previos del lector, se formulan hipótesis a partir de las claves que da el autor del texto, estas se van verificando y reformulando en la medida que se lee. La lectura inferencial conlleva a una interacción permanente entre el lector y el texto donde se manipula la información y se combina con los saberes previos para extraer nuevo conocimiento o conclusiones. Se busca ir más allá de lo leído, se establecen relaciones con otros textos y con otros autores, agregando informaciones, formulando hipótesis y nuevas ideas.

En este nivel se relacionan las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según el lector hubiesen sido significativas para hacerlo el texto más informativo, convincente o interesante.
  - Inferir ideas principales, no expresadas en el texto.
  - Inferir secuencias sobre acciones que pudiesen haber trascendido en el escrito si hubiese tenido otro desenlace.
  - Inferir relaciones de causa y efecto, efectuando suposiciones sobre la motivación y las características del texto teniendo en cuenta el tiempo y el lugar. Se realizan conjeturas por las causas que llevaron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, acciones.
  - Predecir acontecimientos sobre la lectura.
  - Interpretar el lenguaje figurativo para descubrir su significado.
- Nivel crítico



En este nivel de comprensión más profunda, el lector confronta el significado del texto con sus pre saberes y experiencias, después formula juicios críticos, valorativos y esboza sus opiniones personales de lo leído.

Los juicios a tomar en cuenta en este nivel son:

- De realidad o fantasía, según la experiencia del lector con relatos y textos del género o tema.
- De adecuación y validez, confronta lo leído con otras fuentes.
- De apropiación, evalúa coherentemente las diferentes partes del texto para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación, se incluyen los valores y códigos morales del lector.

#### **4.2.4.5. *La lectura crítica.***

Para tratar de comprender la denominación de crítica o criticidad en la lectura, debemos trasladar la discusión a los contextos de la cognición y priorizar en aspectos psicológicos individuales. Los investigadores Grabe y Stoller (2002), mencionan la lectura crítica como una de las distintas aproximaciones con la que nos acercamos a los textos, aunque no se desarrollen con más detalle todo su contenido. Así mismo Gray (1960) (citado por Alderson 2000), dice que existen varios grados o planos en la lectura, se distinguen intuitivamente, entre leer “las líneas”, leer “entre líneas” y leer “detrás de las líneas” que Alderson, refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo.

Leer las líneas se refiere a descifrar el texto escrito, reconocer en él los elementos gramaticales que lo componen. En un grado más complejo, leer entre líneas habla de la

capacidad de recuperar lo implícito, lo que quiere decir el autor, que da coherencia y ayuda a dar un significado global al texto. Por último leer detrás de las líneas, conlleva a tener la capacidad de asumir una posición frente al texto, compararlo y encontrar similitudes y diferencias con lo que pienso y lo que dicen otros autores, poder articular las ideas que expone el autor con las mías propias, esto supone un bagaje tanto de conocimiento del normas y reglas del lenguaje, como de los contextos y vivencias del lector. Cassany, (2009).

#### **4.2.4.6. *La lectura en la academia.***

Pereira y Solé (2006) (citados por Benavides y Sierra 2013), destacan la importancia que tiene el trabajo de la lectura en forma transversal e interdisciplinario en la academia, plantean que hay dos habilidades primordiales que inciden en el acto de leer y tener una lectura que cumpla con el objetivo de la misma, que consiste en comprender el mensaje, discernir acerca de lo leído y poder emitir juicios personales; la primera: la capacidad de análisis, esto se refiere a la capacidad del lector en separar la información sistemáticamente, establecer unas jerarquías y encontrar relaciones y secuencias en sus partes. La segunda: la capacidad de síntesis, referida a la posibilidad de agrupar los elementos y conformar un significado global del texto.

Por tanto la lectura es un acto relevante en la cultura del hombre, es de suma importancia para la sociedad gozar de buenos lectores, ya que se sobre entiende una persona con alto grado de preparación, proposición y aportes a su contexto. El niño generalmente deviene a mejorar en todo los aspectos concernientes al desarrollo humano cuando empieza a comprender la teoría que cada una de las diferentes asignaturas que en la escuela estudia. De esa información incipiente, el joven comienza a realizar paneo descriptivo y crítico de su realidad y la de los demás, para encontrar las respuestas a sus preguntas y los planteamientos que del proceso surjan.

Esto se convierte en uno de los objetivos primordiales de este trabajo, ya que al desarrollar las competencias lectoras en los jóvenes podremos disfrutar de mejores ciudadanos futuros en el contexto en el cual se trabaja, como lo afirma Mario Vargas Llosa (2016) “leer es una forma de ser mejores ciudadanos y estar mejor preparados para enfrentarse a los desafíos de la vida”.

## 5. Metodología

En el desarrollo de este capítulo se especifica el paradigma epistemológico, el enfoque metodológico, el método y las técnicas e instrumentos de recolección de datos que orientan la presente investigación, cuya finalidad es la búsqueda de información útil para la misma. Así mismo, los pasos a seguir en el procedimiento investigativo, conjuntamente con las actividades y recursos necesarios para cumplir con los objetivos del estudio.

La presente investigación se enmarca en el paradigma epistemológico socio-crítico, ya que busca conocer y vislumbrar cómo en la praxis las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de ciencias sociales conllevan al desarrollo del pensamiento histórico y a su vez lograr en ellos una auto-reflexión acerca de lo que implica el uso de la lectura crítica como elemento de transformación de la enseñanza de la historia y así generar de manera conjunta acciones que permitan el cambio y el mejoramiento de la realidad educativa, es decir desde una acción indagatoria que se mueve en dos sentidos : los hechos y la interpretación, se buscará descubrir y construir. Este enfoque cualitativo permite describir y comprender fenómenos producidos por la experticia y experiencia de los participantes (Hernández et al. 2010).

En este sentido, para el presente trabajo se asumen un enfoque cualitativo ya que busca conocer la realidad de la dinámica de enseñanza de las ciencias sociales, más específicamente de la historia bajo la reflexión de los docentes. Según Hernández et al (2010) este tipo de investigación se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, este enfoque aplicado a los contextos escolares permite una mayor comprensión de los mismos, y de las situaciones y problemáticas que en ellos subyacen.

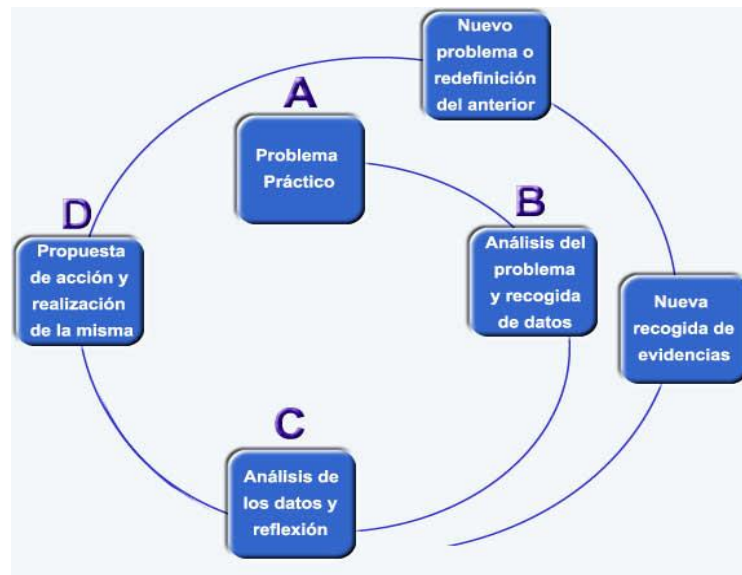
Por tanto, Sandín (2003), lo considera como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

A su vez, se desarrollará el método de investigación acción donde los investigadores junto con los participantes formularán y analizarán el problema a través de un proceso dialógico, inmerso en un contexto real que brindará información veraz y confiable de la situación estudiada y que a su vez pretende determinar una acción transformadora debido a que se busca mejorar la práctica educativa y una mejor comprensión de la misma, en concordancia Carr y Kemmins (1988), plantean que la investigación acción procura, como otras metodologías cualitativas, estudiar la práctica educativa tal y como ocurre en su escenario natural, profundizando en que los actores comprendan las situaciones en las que están implicados, y así, el docente explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica contextos problemáticos, implementa estrategias de acción y las evalúa, produciendo mejoras.

De esta manera, la utilización de la investigación-acción cobra sentido, debido a que ofrece a los distintos actores o participantes del proceso un espacio para el diálogo, la reflexión y la construcción de conocimiento en el marco de su práctica pedagógica a partir de sus experiencias y concepciones en su rol profesional.

En este sentido Elliott, toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente y remodela la espiral de actividades.

Figura. 6.



*Nota. Ciclo de la investigación – acción. (Elliot 1993)*

Por consiguiente, el gráfico del modelo de Elliot muestra las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. En este contexto hay que prestar atención a: la puesta en marcha del primer paso en la acción, la evaluación y la revisión del plan general.

- Para Elliot, cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto-reflexiva de conocimiento y acción.

Por tanto, esta investigación tendrá un proceso cíclico, que se dará en concordancia con el modelo espiral de ciclos planteado por Elliot(1993), donde el equipo investigador y los docentes del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis participarán activamente en los ejes que la constituyen.

### **5.1. Población y Muestra**

Para el desarrollo metodológico del presente trabajo de investigación se determinó una población finita, la institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis, la cual consta con un grupo de 50 docentes que trabajan en la sede principal y 36 maestros que hacen parte de las 5 sedes alternas (sedes de primaria).

La población para Hernández et al (2010), “es el conjunto total de todos los casos que concuerdan con ciertas especificaciones”. Para Tamayo y Tamayo (2004), por su parte la considera “como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de la misma poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede determinar que la población detallada en el presente estudio tiene características comunes y es finita, ya que los investigadores cuentan con el registro de los elementos que la conforman, de acuerdo con lo planteado por Ramírez (2007), una población finita es aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables por el investigador, por lo menos desde el punto de vista del conocimiento que se tiene de su cantidad

total. Sin embargo, estadísticamente se considera que una población es finita cuando está conformada por menos de cien mil elementos.

Para la focalización del establecimiento educativo participante en este trabajo, se determinaron los siguientes criterios:

- El establecimiento educativo ha presentado bajos resultados en las pruebas de lectura en SABER 9 y lectura crítica y ciencias sociales en SABER 11, durante tres vigencias consecutivas.
- Además, como uno de los pilares de la educación del siglo XXI, es la formación de un estudiante analítico, crítico y reflexivo frente a los fenómenos dados en su entorno en el pasado y presente, con la capacidad de formular nuevas alternativas y perspectivas de análisis y solución a las problemáticas que enfrentan en su vida escolar, familiar y social. Es necesario fortalecer el acompañamiento que los docentes hacen a los educandos para el desarrollo de estas competencias, en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis.

El tipo de muestreo que se utilizó es el no probabilístico, Según Hernández et al. (2010) Las muestras no probabilísticas pueden también llamarse muestras dirigidas, pues la elección de casos depende del criterio del investigador, ya que no todos los sujetos que hacen parte de la muestra tienen la oportunidad de ser elegidos, se tuvieron en cuenta los criterios y además la decisión de los investigadores para determinar el grupo idóneo para el desarrollo de las acciones, proceso y la recolección de datos.

De acuerdo con lo anterior, podemos definir que en esta investigación, se estudiará una muestra no probabilística, de tipo opinática o intencional, la cual según Ander-Egg (2001) , se da cuando el investigador deliberadamente escoge o selecciona la muestra y explica lo siguiente:



La nota característica de las muestras no aleatorias consiste en que no se basan en una teoría matemático – estadística, sino que dependen del juicio del investigador.... El muestreo intencional u opinático: La persona selecciona la muestra procurando que sea representativa, pero haciéndola de acuerdo a su intención u opinión. (p.185).

En particular, para la determinación de la muestra se tuvieron en cuenta algunos criterios investigativos, por tanto, se trabajará con un grupo de docentes de ciencias sociales de toda la institución; los criterios que se tomarían en cuenta eran los siguientes:

- Docentes licenciados en ciencias sociales y que trabajen con algún grupo de estudiantes de la básica o media.
- Docentes no licenciados en ciencias sociales pero con asignación académica en ciencias sociales. (esto se presenta en los grados de básica primaria).

Teniendo en cuenta los criterios anteriores se determinó una muestra de la totalidad del grupo de docentes del área en los niveles de educación básica y media de la institución en estudio, de 13 docentes así: 9 docentes de educación básica y 4 docentes de educación media. Este tipo de muestra es representativa de la población en estudio e incorpora los criterios de inclusión y exclusión, para la conformación de un grupo que ofrezca una buena oportunidad de alcanzar y obtener los datos e información que se requiere.

#### **5.1.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.**

Son un conjunto de mecanismos por medio de los cuales se pretende recolectar, conservar, elaborar, reelaborar y transmitir los datos recopilados en el proceso investigativo, Sabino (2014). Cada uno de los instrumentos de recolección de datos son las herramientas y recursos de donde los investigadores, pretenden extraer la información pertinente y acercarse a los fenómenos que se dan en torno al objeto/sujeto investigado y de ahí plantear un archivo concreto y veraz para la investigación.

Se constituye en una de las fases más importantes en el proceso ya que en este momento se recopilan los datos con que se pretenden alcanzar los objetivos de la investigación. Las técnicas para la recolección de datos, según Finol y Camacho (2008), permiten obtener información directamente en el lugar en el que ocurren los fenómenos, hechos o situaciones objeto del trabajo investigativo. En el presente estudio las técnicas que se utilizarán son tres (3), el grupo de discusión, la revisión documental y la observación de aula, en el marco de las categorías analizadas.

**Grupos de discusión:** Los grupos de discusión consisten en una técnica cualitativa que capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad. Korman (2003) lo define como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

Por una parte, Pope (2009) dice que: El grupo focal se caracteriza por ser un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un asunto en especial, vivido y compartido mediante experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes.

Entre tanto, Hung (2005) plantea que “Un grupo de discusión es un grupo en el que las personas que se sientan alrededor de una mesa redonda (para que nadie tenga una posición privilegiada) y un moderador”.

Por otro lado Krueger y Casey (2008) afirman que un grupo de discusión se visiona como una conversación planeada con anterioridad. Definida por el interés en un tema definido y se

sugiere una interacción dinámica entre las partes, se escuchan y difieren entre sí, es así como la información es diferenciada y enfrentada.

En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios. De esta manera, los grupos de discusión descubren al investigador más allá sobre como dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes.

El objetivo de utilización de esta técnica en el presente estudio es identificar experiencias y situaciones que expliquen la actuación pedagógica de los docentes del establecimiento en el marco de la aplicación de la lectura crítica y su valor dentro de los procesos de desarrollo del pensamiento histórico.

El instrumento de medición según Hernández et al (2010), es el recurso que utiliza el investigador para obtener información o datos sobre las categorías que tiene en mente. En este caso un cuestionario, que consta de nueve preguntas orientadoras y buscan, indagar las percepciones de los docentes del área de Ciencias Sociales. Las preguntas a realizar son abiertas y sometidas a discusión, estas se codificaron para ser utilizadas en el análisis de la información.

**Observación no participante:** De acuerdo a lo planteado por Zapata y Sánchez (2011), las técnicas de observación son procedimientos que utiliza el investigador para presenciar directamente el fenómeno que estudia, sin actuar sobre él esto es, sin modificarlo o realizar cualquier tipo de operación que permita manipular.

A través de esta técnica se pretende observar de forma directa el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en torno al pensamiento histórico y la lectura crítica. En el desarrollo de esta se utilizará como guía una rúbrica de observación, que consta de

unos indicadores observables alineados a las categorías investigativas y una escala para valorar cada uno de ellos.

Para Ortiz (2016) su estructura corresponde con la sistematicidad de los aspectos que se prevé registrar acerca del objeto. En este instrumento se pueden registrar los datos con un orden cronológico, práctico y concreto para derivar de ellos el análisis de una situación o problema determinado. Por otro lado Rojas (2002), la considera un conjunto de preguntas elaboradas con base en ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar la observación.

**Revisión documental:** Según Hurtado (2008), es una técnica en la cual se recurre a la información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechas por otros, o como textos que en sí mismo constituyen los eventos en estudio. De igual manera Jiménez y Carrera (2002) señalan como observación documental, refiriéndose a la utilización de los documentos para obtener datos y/o para analizarlos como objeto de estudio.

Al emplear esta técnica en el presente estudio se pretende hacer revisión del plan de área de Ciencias Sociales de la institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis y su concordancia con el desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento histórico. Por lo tanto, se utilizará una rúbrica de revisión documental la cual consta de seis subcategorías en las cuales se pretende solicitar al documento información precisa acerca de los procesos, planeación, competencias, estrategias y evaluación que se tienen en cuenta para el desarrollo de la asignatura en estudio.

### **5.1.2. Validación de los instrumentos.**

En lo concerniente la validación de un instrumento, Arias (2006), dice que es comprobar si el instrumento mide lo que pretende medir, además de cotejar su pertinencia o correspondencia

con los objetivos específicos y variables de la investigación, por tanto, los instrumentos presentados para la consecución de los datos en este estudio se determinaron mediante la validación por juicio de expertos.

#### **5.1.2.1. Validez de contenido.**

En lo relativo a la validez de contenido, Chávez (2007) concluye que “la validez de contenido, consiste en la correspondencia del instrumento con su contexto teórico. No se expresa en término de índice numérico, se basa en el discernimiento y juicios independientes de expertos”, Por tanto, en esta investigación la validez de contenido de los instrumentos se hizo a través de juicios de tres (3) expertos o especialistas familiarizados con la temática de investigación, para determinar la conformidad de las preguntas que componen el instrumento y de esta manera verificar en qué medida estos cubren los objetivos de estudio.

Para lo cual, se entregó a los expertos un formato de validez de contenido por cada instrumento, que les permitirá examinar la construcción de los ítems en concordancia con las categorías estudiadas, dar su valoración con respecto a la pertinencia, precisión, claridad, lenguaje y recomendaciones para realizar los ajustes adecuados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se obtendrán datos pertinentes y con alta fiabilidad, ya que serán producto de un proceso serio y consensuado con los expertos que hicieron parte del trabajo de investigación. (Anexo A: Cartas a expertos. Anexo B: Formatos de validez de contenido)

#### **5.1.3. Procedimiento.**

La Investigación Acción es un proceso de búsqueda de conocimientos sociales y prácticos, con participación de los grupos y de agentes externos que permite ligar la reflexión

teórica con la práctica transformadora de una determinada realidad, con implicaciones ideológicas, teóricas y epistemológicas. De acuerdo a lo planteado por Elliot(1993) en el campo educativo:

“La investigación acción es una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene por objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas”. (p.8)

Desde esta perspectiva se presenta esta investigación como una oportunidad de cambio en el grupo objeto de estudio del proyecto, de manera que los docentes de ciencias sociales en los niveles de educación básica y media de la Institución educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis y el equipo investigador desarrollen de manera activa las actividades formuladas para la consecución de las metas y objetivos propuestos en el proyecto.

Las etapas y actividades se llevarán a cabo por medio del despliegue de dos etapas, una diagnóstica, otra de construcción y transformación.

#### ***5.1.3.1. Etapa I. Diagnóstico.***

En un primer momento, se buscará caracterizar, detallar e indagar acerca de la realidad de la institución objeto de estudio en lo referente a las perspectivas y los desafíos que tienen los docentes con respecto al uso de la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de ciencias sociales de básica y media del centro educativo, partiendo de las necesidades encontradas y por las cuales se plantean los objetivos del trabajo de investigación, teniendo en cuenta el avance de las actividades investigativas (recolección de datos) y el análisis de los mismos.

Para el logro de la finalidad en esta etapa se desarrollarán las siguientes actividades:

- Sensibilización de los 13 docentes participantes del proyecto y directivos del plantel educativo, los investigadores presentarán la propuesta de trabajo, planteando el problema y los objetivos que se persiguen, declarando unos compromisos que serán asumidos como metas y desafíos para las responsabilidades del equipo. (Anexo C: Acta de reunión de sensibilización a participantes; Anexo D: Acta de consentimiento informado rector).
- Realización de un grupo de discusión con la muestra escogida, donde se formularán nueve preguntas tendientes a indagar sobre el acto pedagógico de los docentes con base en la lectura crítica y el pensamiento histórico, la metodología y la didáctica que estos disponen en sus clases y los desafíos que presenta el trabajo de investigación en su actividad docente. (Anexo E: Consentimiento informado grupo de discusión; Anexo F: Acta de grupo de discusión (etapa diagnóstica); Anexo G: Semántica de grabación grupo de discusión (C.D.), Anexo H: cuestionario grupo de discusión; Anexo I: fotografías grupo de discusión).
- Revisión documental del plan de área de Ciencias Sociales de la I.E.D Rodrigo Vives de Andreis, presentado por los docentes del área en cuestión. (Anexo J: Rúbrica de revisión documental).
- Observación de clases con los docentes de Ciencias Sociales, los cuales pertenecen a la muestra y que por decisión propia acordaron presentar su trabajo como punto de referencia para el desarrollo de las actividades investigativas y consecución de los datos requeridos para el avance del proyecto. (Anexo K: Rúbrica de observación de aula; Anexo L: consentimiento informado observación de aula).
- Análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos: grupo de discusión, observación de aula y revisión documental.

### **5.1.3.2. Etapa II. Transformación.**

Por lo que se refiere a la transformación, es vista como un proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos. Así que Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la fase I, se pretende desarrollar actividades concretas con los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, en búsqueda de construir a través de la reflexión participada acciones de trabajo precisas que permitan desde la formación de los docentes la socialización, perfeccionamiento y puesta en marcha de acciones encaminadas al mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales (historia), que se centrará y evidenciará puntualmente en los estudiantes en aras de mejorar en los puntajes de pruebas SABER y demás pruebas estandarizada que presenten.

Para estas actividades se presentan los siguientes pasos:

#### **➤ Talleres de formación**

Se proyectan dos (2) talleres dirigidos a los docentes partícipes en esta investigación, para el desarrollo conjunto de las competencias de lectura crítica y pensamiento histórico en aras de mejorar los procesos didácticos en la enseñanza de la historia, por tanto, se encaminan unas acciones de aplicación y despliegue del mismo:

- ✓ Antes que nada, se enfatiza un compromiso consensuado, entre investigadores y docentes de Ciencias Sociales para estructurar los pre-saberes, enriquecer las nuevas ideas y focalizar el trabajo utilizando la estrategia de lectura crítica dentro del aula para vislumbrar el mejoramiento y desarrollo del pensamiento histórico. Se definen los conceptos, las competencias de lectura crítica y pensamiento histórico, desde una perspectiva científica y



académica, dentro de los contextos y los niveles que se requieren según el caso. (Anexo M: acta de primer taller de formación sobre pensamiento histórico y lectura crítica; Anexo N: fotos de primer taller de formación).

- ✓ Se plantean actividades didácticas para la planeación y la ejecución de la clase de Ciencias Sociales (historia), de tal forma que haya una referencia y estandarización en los procesos y metodologías de estudio, para que la construcción del conocimiento y adquisición de competencias de pensamiento histórico en los educandos de la institución sea un proceso claro y secuencial, que mantenga una sucesión en cuanto a edades y grados de los educando y elevar los niveles de lectura, comprensión y criticidad en los escolares. (Anexo O: acta de segundo taller de formación sobre pensamiento histórico y lectura crítica; Anexo P: Diseño preliminar del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico, utilizando la lectura crítica (construcción colectiva); Anexo Q: fotos de segundo taller de formación; Anexo R: Material de los talleres de formación (C.D.).
  - Construcción del plan clase para el desarrollo competencias de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica.
- ✓ A partir del proceso de socialización e intercambio de conocimiento se desarrolla la construcción de una estructura de plan clase teniendo en cuenta los esquemas manejados por los docentes, los cuales contienen los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación para los distintos niveles y grados ( estándares, DBA, componentes) así como las competencias de pensamiento histórico que deben desarrollar los educandos a lo largo de las etapas educativas y en los distintos momentos de la clase ( inicio, desarrollo y cierre), de igual forma indicaciones precisas y claras para el progreso de los distintos niveles de lectura crítica; la puesta en escena de estos elementos en la práctica de aula, buscan que los docentes

tengan una herramienta útil y practica para enfrentar los desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico y que conlleve al mejoramiento tanto de docentes como de estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. (Anexo S: Diseño final del plan clase con orientaciones para el desarrollo del pensamiento histórico usando la lectura crítica en los grados de preescolar; primero a tercero y cuarto a undécimo grado.

➤ Aplicación en el aula del plan clase

En este proceso de la fase de transformación los docentes planifican clases de historia con base a las indicaciones dadas y la llevan al aula de clase, con el objetivo de determinar los cambios positivos y los ajustes pertinentes para optimizar el proceso de planificación o puesta en marcha de la nueva propuesta de plan clase de historia. (Anexo T: plan clase desarrollado por docente).

➤ Grupo de discusión para verificar el proceso de transformación.

Se realizará un grupo de discusión donde los investigadores indagarán acerca de los cambios y/o transformaciones observados por los docentes durante la puesta en práctica del plan clase de acuerdo a las indicaciones recibidas, así como los cambios y dificultades que este proceso haya producido en su propia práctica pedagógica. (Anexo U: consentimiento informado grupo de discusión; Anexo V: acta de grupo de discusión (etapa de transformación); Anexo W: fotografías grupo de discusión, Anexo X: semántica de grabación grupo de discusión en C.D. (etapa de transformación).

## 5.2. Categorías y Subcategorías

Las categorías y subcategorías en las que se enmarca la siguiente investigación están relacionadas en la tabla 1

*Tabla 1*

*Categorías y subcategorías de investigación*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>PENSAMIENTO HISTÓRICO</b>	Concepto y relevancia de pensamiento histórico
	Competencias para desarrollar el pensamiento histórico
	Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico
	Estrategias didácticas para trabajar el pensamiento histórico
	Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico
	Evaluación del pensamiento histórico en los estudiantes
	Planeación de clases
<b>LECTURA CRÍTICA</b>	Estrategias didácticas para trabajar los tres niveles de lectura crítica (técnicas e instrumentos)
	Evaluaciones en el área usando la lectura crítica
	Perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento
	Estrategias y propuestas institucionales para el uso de la lectura crítica para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes

*Nota. Elaboración propia*

## **6. Resultados**

El desarrollo de este capítulo se centrará en los datos obtenidos durante la realización de las etapas propuestas en el procedimiento de la presente investigación.

### **7.1. Etapa I. Diagnóstico**

#### **6.1.1. Sensibilización.**

Para dar inicio a la etapa diagnóstica, los investigadores realizaron la sensibilización a directivos y docentes que hacen parte del equipo de trabajo, a través de la exposición de la problemática, objetivos, propuesta del proyecto y los compromisos que deberán asumir para el desarrollo del mismo, los asistentes se mostraron atentos, dispuestos y motivados a participar voluntariamente en cada fase de esta investigación. (Anexo 3: Acta de reunión de sensibilización a participantes; Anexo 4: Acta de consentimiento informado rector).

#### **6.1.2. Grupo de discusión.**

Para la realización del grupo de discusión se contó con la participación de trece docentes de preescolar, educación básica y media de la institución investigada con formación o asignación académica en el área de Ciencias sociales, se utilizó como instrumento un cuestionario de nueve preguntas; atendiendo a las divergencias y convergencias dadas en este proceso de discusión se obtuvieron los siguientes resultados. Tabla 2

Tabla 2

*Convergencias y divergencias grupo de discusión (etapa diagnóstica)*

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	CONVERGENCIAS / DIVERGENCIAS
PENSAMIENTO HISTÓRICO	Concepto y relevancia de pensamiento histórico.	<p><b>C:</b> “Centrarse en la actualidad teniendo en cuenta el contexto histórico que enmarco lo que estamos viviendo actualmente”</p> <p>“Conociendo nuestro pasado vamos a comprender nuestro presente y lo podemos cambiar a transformar a nuestro o para nuestro beneficio.”</p> <p><b>D:</b> “Es pensar en todo aquello que ha sucedido en el pasado”</p> <p>“Es tener información precisa de algunos hechos que sucedieron que han marcado el trasegar de la vida en los seres humanos”</p>
	Competencias para desarrollar el pensamiento histórico.	<p><b>C:</b> “Es necesario que ellos, lean, ellos analicen el proceso histórico que se ha dado y tengan su propio concepto su propia explicación de lo que piensan acerca del fenómeno que se dio en determinada época y lo traigan a la actualidad”.</p> <p><b>D:”</b> La historia tiene una didáctica, una forma como llegar que no manejamos todos”</p> <p>“Hacemos la historia como un hecho fundamental y listo”</p> <p>“Hay que buscar esa motivación para que el estudiante haga historia, interprete la historia, analice la misma.</p> <p>“Más que competencia el maestro hoy en día debe inculcarles a los estudiantes el hábito de estudio”</p>
PENSAMIENTO HISTÓRICO	Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico.	<p><b>C:</b> “Desarrollar la observación permite interpretar y argumentar”</p> <p>“La duda como elemento que activa los procesos de aprendizaje ”</p> <p><b>D:</b> NO HAY</p>
	Estrategias didácticas para trabajar el pensamiento histórico.	<p><b>C:</b> “Preguntas que llevan a una lluvia de ideas”</p> <p>“A través de la música, las dramatizaciones”</p> <p><b>D:</b> “La observación de algunos hechos a través de películas”</p> <p>“Las mesas redondas porque cada quien puede exponer su punto de vista”.</p> <p>“Analizar la vida de cada ser humano.</p> <p>“El diálogo en el curso es una estrategia para desarrollar el pensamiento histórico.</p> <p>“El aprendizaje colaborativo, de focalizar un estudiante que tiene de pronto el pensamiento más desarrollado que el</p>

	otro, para que ayude a otro en el proceso de reflexión”. “La exposición también es una excelente estrategia para desarrollar el pensamiento histórico”. “lectura de imágenes, con los niños de primaria y también los de preescolar”
LECTURA CRÍTICA	Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico. <b>C:</b> NO HAY <b>D:</b> “Observar comportamientos de los estudiante, haciendo énfasis en la equivocación como una oportunidad de aprendizaje” “Que exprese de forma oral o escrita su punto de vista”
	Evaluación del pensamiento histórico en los estudiantes. <b>C:</b> “La forma de evaluar la clase es personal, cada quien con sus Estrategias: oral o escrita”. <b>D:</b> NO HAY
	Planeación de clases. <b>C:</b> “No se hace una planeación consiente para el desarrollo del pensamiento histórico” <b>D:</b> NO HAY
	Estrategias didácticas para trabajar los tres niveles de lectura crítica (técnicas e instrumentos) <b>C:</b> “Lectura de frisos para construir un cuento” “Lectura de texto a un nivel inferencial”. “Lectura de imágenes para realizar inferencias” <b>D:</b> “Debemos analizar si las estrategias y los métodos que estamos utilizando son los pertinentes para ese grado de lectura” “Manejo del diccionario como herramienta para la ampliación del léxico” <b>C:</b>
	Perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento. Perspectiva : “El estudiante fortalezca el proceso lector , hasta llegar a un nivel de comprensión, luego interpretar, reflexionar y compartir sus propios aportes acerca de los acontecimientos de la historia” Desafío: “Involucrar al padre de familia en el proceso lector desde los primeros años de escolaridad” <b>D:</b> Desafío: “ Las habilidades de lectura crítica le serán útiles no solo para lo académico sino para su vida cotidiana”. “Que el estudiante reconozca los contenidos histórico como una forma de conocer nuevos mundos”

---

*Nota. grupo de discusión a docentes participantes en la investigación*

### 7.1.3. Revisión documental.

La revisión documental se aplicó al plan de estudios del área de ciencias sociales de la institución investigada, a través de una rúbrica conformada por seis subcategorías que

agrupaban los criterios o indicadores a evaluar y se valoraron a través de la siguiente escala de categorías de evaluación:

Tabla 3.

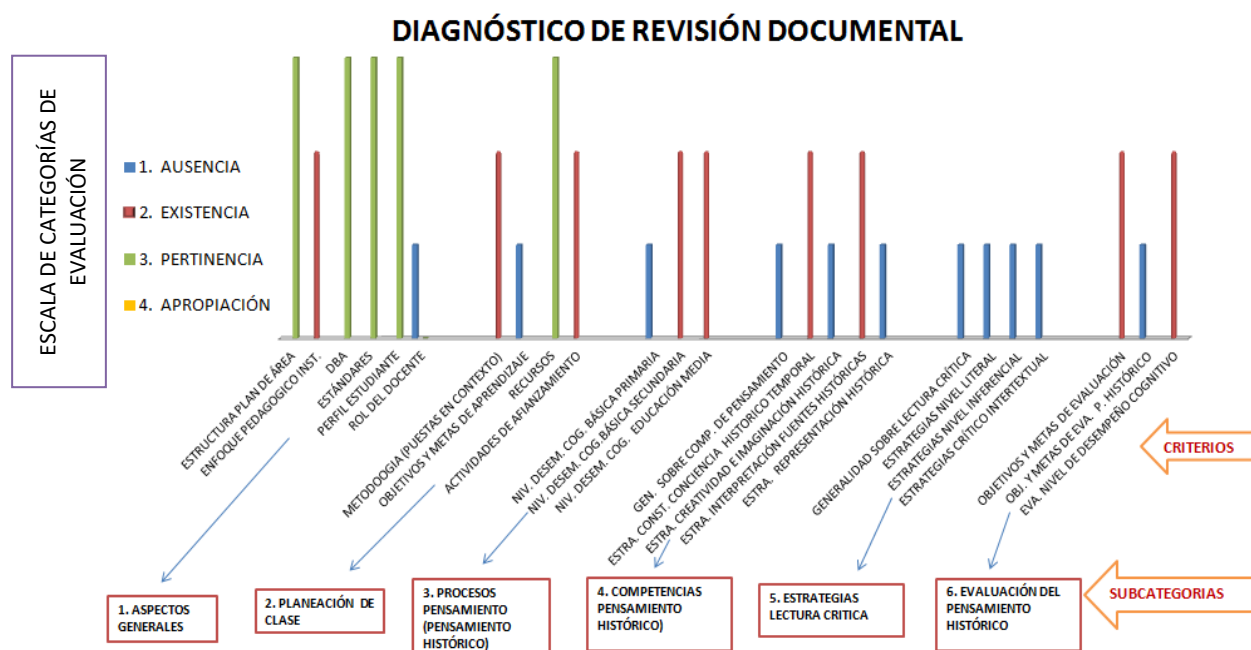
*Escalas de categorías de evaluación revisión documental*

Escala	Valoración
1. Ausencia	No se observa desarrollo del indicador.
2. Existencia	Las acciones que orientan el indicador se realizan de forma incipiente.
3. Pertinencia	Hay aproximación al cumplimiento del indicador.
4. Apropiación	Se evidencia madurez y coherencia lógica entre la planeación y el desarrollo del documento.

*Nota. Elaboración propia*

Los datos obtenidos en el proceso de revisión documental se graficaron para lograr una mayor comprensión de los mismos. Figura 7.

Figura 7.



*Nota.: Rúbrica de revisión documental plan de estudios Ciencias Sociales.*

En los resultados obtenidos es posible observar que ninguno de los criterios o indicadores presentó una valoración de apropiación en la escala de categorías de evaluación. Los resultados se distribuyeron en la escala de categorías de evaluación por subcategorías y criterios de la siguiente manera:

1. Subcategoría: Aspectos generales

Los criterios estructura de plan de área, DBA, estándares y perfil del estudiante se ubicaron en la escala con una valoración de pertinencia, en cambio los criterios enfoque pedagógico institucional y rol del docente obtuvieron una valoración de existencia y ausencia respectivamente.

2. Subcategoría: Planeación de clase.

El criterio de recursos es el único que se encuentra ubicado en la escala con una valoración de pertinencia, por otra parte los criterios de metodología y actividades de afianzamiento se encuentran en existencia, de igual modo obtuvo una baja valoración el criterio de objetivos y metas de aprendizajes que se ubicó en ausencia.

3. Subcategoría: Procesos de pensamiento.

Para esta subcategoría los criterios desempeño cognitivo en educación secundaria básica y media obtuvieron una valoración de existencia y el criterio correspondiente al desempeño cognitivo en educación básica primaria se ubicó en ausencia.

4. Subcategoría: Competencias de pensamiento histórico



En lo que respecta a los criterios que evalúan la aplicación de estrategias que promuevan el desarrollo de competencias de pensamiento histórico se observa que en los criterios correspondiente a estrategias de construcción de la conciencia histórico temporal e interpretación de fuentes históricas se obtuvo una valoración de existencia, otros criterios como generalidades sobre competencias de pensamiento histórico, estrategias de creatividad e imaginación histórica y estrategias de representación histórica se ubicaron en ausencia.

#### 5. Subcategoría: Estrategias de lectura crítica

Los criterios evaluados en estas subcategoría se ubicaron en su totalidad en la escala con una valoración de ausencia.

#### 6. Subcategoría: Evaluación del pensamiento histórico

Con referencia a los tres criterios evaluados en esta subcategoría, se observa que los correspondientes a objetivos y metas de evaluación, al igual que evaluación del nivel de desempeño cognitivo, obtuvieron una valoración de existencia; por otro lado, el criterio referente a los objetivos y metas de evaluación del pensamiento histórico, se ubicó en ausencia.

#### **7.1.4. Observación de aula.**

La observación de aula se le realizó a 8 docentes pertenecientes al equipo de investigación de la institución en estudio, a través de una rúbrica conformada por 7 subcategorías que agrupaban los criterios o indicadores a evaluar y se valoraron a través de la siguiente escala de categorías de evaluación:

Tabla 4.

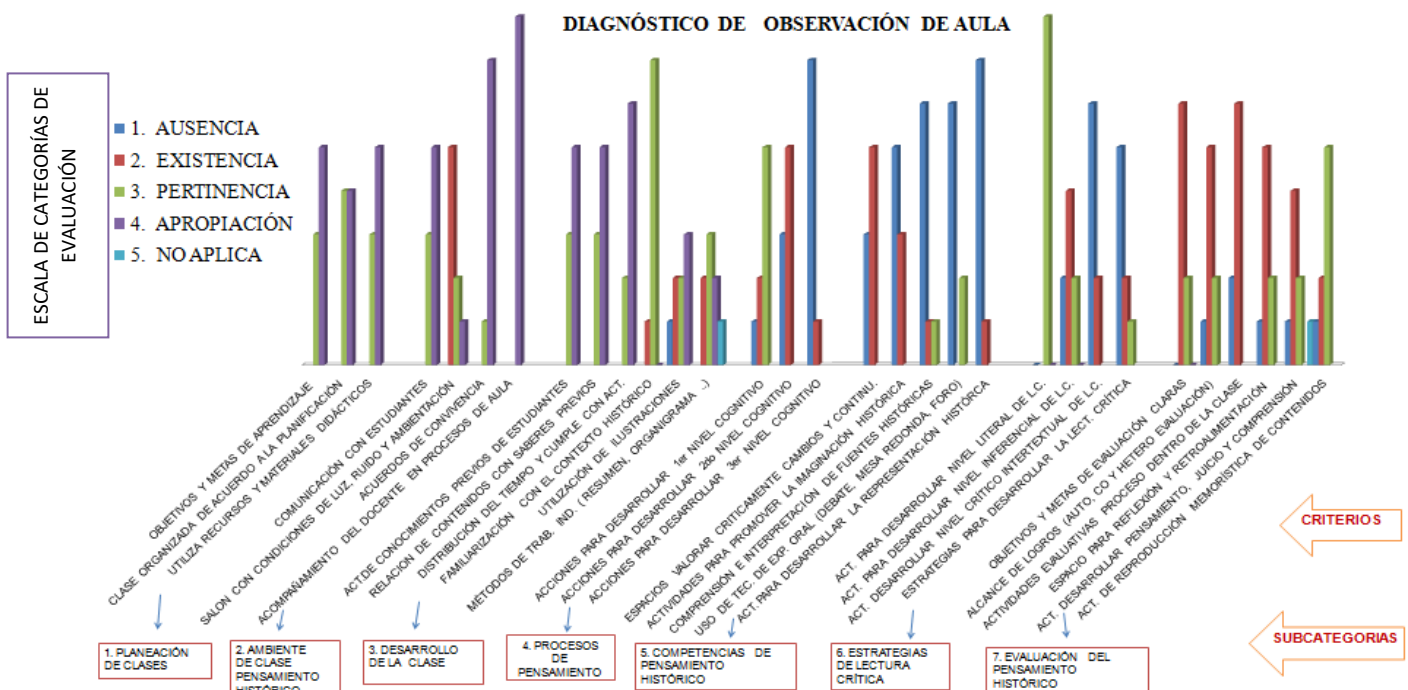
Escalas de categorías de evaluación de observación de aula

Escala	Valoración
1. Ausencia	No se observa desarrollo del indicador.
2. Existencia	Las acciones que orientan el indicador se realizan de forma incipiente.
3. Pertinencia	Hay aproximación al cumplimiento del indicador.
4. Apropiación	Se evidencia madurez y coherencia lógica entre la planeación y el desarrollo del documento.
5. No aplica	No aplica al nivel educativo observado

Nota. Elaboración propia

Los datos obtenidos en el proceso de observación de aula se graficaron para lograr una mayor comprensión de los mismos. Figura 8.

Figura 8.



Nota. Rúbricas de observación de aula a docentes de la institución investigada.

En los resultados obtenidos es posible observar que solo en los criterios o indicadores que miden aspectos generales correspondientes a planeación, ambiente y desarrollo de la clase,

se presentó una valoración de apropiación en la escala de categorías de evaluación, sin embargo, en los criterios o indicadores que miden aspectos específicos del uso de la lectura crítica y desarrollo del pensamiento histórico la gran mayoría se ubicaron en ausencia o existencia. Los resultados se distribuyeron en la escala de categorías de evaluación por subcategorías y criterios de la siguiente manera:

1. Subcategoría: Planeación de clase

Los criterios: objetivos y metas de aprendizaje, materiales didácticos y recursos se ubicaron en la escala con una valoración de apropiación, en cambio el criterio clase organizada de acuerdo a la planeación presentó valoración equitativa entre pertinencia y apropiación.

2. Subcategoría: Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico

Para esta subcategoría los criterios comunicación con el estudiante, acuerdos de convivencia, acompañamiento del docente en procesos de aula obtuvieron una valoración de apropiación y el criterio salón con condiciones de luz, ruido y ambientación se ubicó en existencia.

3. Subcategoría: Desarrollo de la clase

En lo que respecta al desarrollo de la clase se obtuvo una valoración de apropiación en, criterios como: activación de conocimientos previos, relación de contenidos con saberes previos, distribución del tiempo y cumple con actividades, utilización de ilustraciones, obtuvo una valoración de apropiación, otros criterios como familiarización con el contexto histórico y métodos de trabajo individual se ubicaron en pertinencia.

4. Subcategoría: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico

En esta categoría el criterio acciones para desarrollar el primer nivel cognitivo obtuvo una valoración de pertinencia, sin embargo, los criterios acciones para desarrollar el segundo nivel cognitivo y acciones para desarrollar el tercer nivel cognitivo en existencia y ausencia respectivamente.

5. Subcategoría: Competencias de pensamiento histórico

En lo que respecta a los criterios que evalúan la aplicación de acciones que promuevan el desarrollo de competencias de pensamiento histórico se observa que en los criterios correspondientes a espacios para valorar críticamente cambios y continuidades obtuvieron una valoración de existencia, otros criterios como actividades para promover la imaginación histórica, comprensión e interpretación de fuentes históricas, uso de técnicas de expresión oral y actividades para desarrollar la representación histórica se ubicaron en ausencia.

6. Subcategoría: Estrategias de lectura crítica

En lo que respecta al criterio actividades para desarrollar el nivel literal de lectura crítica, las prácticas docentes observadas apuntan a una valoración de pertinencia, por otro lado el criterio de actividades para desarrollar el nivel inferencial de lectura crítica, se ubica en existencia y los correspondientes a actividades para desarrollar el nivel crítico intertextual y estrategias para desarrollar la lectura crítica obtuvieron en la escala una valoración de ausencia.

### 7. Subcategoría: Evaluación del pensamiento histórico

Con referencia a los criterios evaluados en esta subcategoría, se observa que el correspondiente a actividades encaminadas a la reproducción memorística es el único ubicado en pertinencia los demás criterios como objetivos y metas de evaluación, alcance de logros, actividades evaluativas proceso dentro de la clase, espacio para reflexión y retroalimentación y actividades para desarrollar pensamiento, juicio y comprensión se ubicaron en existencia.

### 7.2. Etapa II. Transformación

El proceso para la transformación se organizó teniendo en cuenta las debilidades detectadas en referencia al desarrollo del pensamiento histórico y el uso de la lectura crítica en la enseñanza de la historia, obtenida a través de la aplicación de los instrumentos planteados en la etapa I, es por ello, que se toma como base importante la realización de dos talleres de formación dirigido a los docentes que incluyeron charlas, talleres, análisis teórico de lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de educación en referencia a los conocimientos y competencias que evalúa el ICFES en la prueba saber 11 para ciencias sociales y ciudadana, los derechos básicos de aprendizaje en esta área, con el objeto de poner en contexto la realidad institucional frente a las directrices que en esta materia plantean las pruebas internas, es así como en el desarrollo de este taller de formación se dan pautas puntuales que permiten aplicar en el aula la lectura crítica para el desarrollo del pensamiento histórico.

De esta manera, los docentes contrastaron sus planes de clases actuales con los elementos planteados para el desarrollo del pensamiento histórico y los niveles de lectura crítica, por tanto, se logró elaborar en forma conjunta un plan clase que cumpliera con los lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional y las competencias de pensamiento histórico que se

pretenden desarrollar, el cual contiene los siguientes elementos: (Anexo 16: Diseño preliminar del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico, utilizando la lectura crítica (construcción colectiva)).

En el encabezado y cuerpo, se definieron datos como: docente, grado, área, número de horas, componentes (no aplica preescolar), dimensiones a desarrollar (solo preescolar), competencias de pensamiento histórico, actividades de trabajo o actividades rectoras, recursos.

En la Secuencia didáctica se definieron elementos como: eje temático, Indicadores de desempeño o evidencias de aprendizaje, aprendizajes esperados para el desarrollo del pensamiento histórico, conceptos claves, inicio: motivación/exploración, desarrollo o exploración, cierre o transferencia, refuerzo y profundización.

Una vez construida la estructura del plan clase con las orientaciones pertinentes se procedió a la preparación de una clase bajo esta estructura y luego se llevó a la práctica de aula (Anexo T: plan clase desarrollado por docente), los cambios, transformaciones, dificultades y sugerencias surgidas durante el proceso de implementación, fueron socializadas a través de un grupo de discusión, donde se recopiló información valiosa acerca de las perspectivas y desafíos que enfrentaron los docentes en esta fase de la investigación y la transformación lograda . (Anexo: U: consentimiento informado grupo de discusión; Anexo V: acta de grupo de discusión (etapa de transformación); Anexo W: fotografías grupo de discusión). Anexo X: Semántica de grabación grupo de discusión en C.D. (etapa de transformación).

En el grupo de discusión se contó con la participación de nueve docentes de preescolar, educación básica y media de la institución, se utilizó como instrumento un cuestionario de cinco preguntas; atendiendo a las divergencias y convergencias dadas en este proceso de discusión se obtuvieron los siguientes resultados. Tabla 5.

Tabla 5

*Convergencias y divergencias grupo de discusión (etapa de transformación)*

CATEGORIAS	PREGUNTA	CONVERGENCIAS / DIVERGENCIAS
PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LECTURA CRÍTICA	¿Qué cambios ha generado la participación en el proyecto investigativo “Perspectivas y desafíos en el desarrollo del pensamiento histórico desde la lectura crítica en educación básica y media”, en su formación profesional?	<p><b>C:</b></p> <p>“ustedes con su proyecto han hecho que yo tome más conciencia de mi proceso de mi búsqueda , que es hacer ese nuevo ser humano, un ser humano más consciente, un ser humano que se de cuenta que hace parte de un proceso histórico”.</p> <p>“a través de la participación en este proyecto hemos adquirido conocimientos y herramientas que nos han permitido definitivamente mejorar nuestra practica pedagógica”.</p> <p>“Me ayudado desde el nivel de preescolar conocer la didáctica de la historia, ir más allá de fechas y hechos”.</p> <p><b>D:</b></p>
	¿Qué transformaciones considera usted que se han logrado en la enseñanza de la historia a través de la aplicación del plan clase orientado al desarrollo de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?	<p><b>C:</b></p> <p>“Hemos iniciado un proceso que desde luego nos ha llevado a unos cambios y el primero es que estamos viendo que la practica con la que veníamos trabajando no nos estaba llevando a conseguir ese pensamiento histórico”.</p> <p>“La historia dejo de ser esa historia memorística, de recordar hechos y fechas, mediante la lectura crítica los estudiantes pasan a ser actores vivos con una atención más centrada, mas discursivo, tener una mejor oralidad y hacer una clase mucho más divertida participativa”</p> <p><b>D:</b></p> <p>“Hablando de transformación realmente esto es un proceso largo, primero los docentes debemos primero desaprender, sino desaprendemos no vamos a lograr realmente nada. Estoy en eso , estoy tratando”</p>

¿Qué dificultades y mejorías ha observado en los educandos durante la puesta en práctica del plan clase orientado al desarrollo de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?

**C:**  
Mejoría:

“Los muchachos desaprendieron la forma en que venían trabajando, empezamos a construir cada pregunta entre todos, ya vieron que no era tan difícil, era mucho más sencillo que anteriormente; participan en la construcción de ese conocimiento”.

“Ahora, comenzamos con la información y en primera instancia buscamos los términos desconocidos para ellos y yo les coloqué unos términos que eran necesarios, que ya conocieron en primera instancia para que ellos fueran conscientes ver todo lo que tiene que ver con la información y creo que me ha ido bien. Anteriormente yo hacía lo contrario.

**D:**

Dificultades:

“Después de haber entendido cual el propósito general del proyecto, hablarles sobre lo que es el antes el durante y el después para manejar el espacio temporo espacial y encuentro también dificultades en los estudiantes de los grados segundo que no saben lo que es un siglo que es un lustro entonces entró en la etapa de análisis con ellos y explicitación de esos conceptos”.

“Inicialmente, la primera dificultad que encontré, es que ellos venían acostumbrados... tenían que hacer la lectura o trataban de interpretar una imagen o un video y lo primero que hacíamos era hacer preguntas literales, ellos se remitían a los párrafos y ahí obtenían la información para contestar el tipo de preguntas”.

¿A qué desafíos se enfrenta cuando planifica y ejecuta su práctica de aula apoyándose en el plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?.

**C:**

“Salir nosotros de la zona de confort en la que nos encontramos, estamos acostumbrados a hacer la clase de una manera diferente”

“Todo ese proceso de la construcción de la planificación ha sido un desafío, porque nos lleva a indagar a buscar actualizarnos, ha sido todo un desafío conseguir la documentación apropiada luego un desafío de construir las preguntas



adecuadas en las actividades”.

**D:**

“Uno de los grandes desafíos a los que me he visto sometida en este proyecto es lograr la conciencia temporal en los niños, pues son niños de 5 años, entonces remontarme más atrás, es todo un desafío, de explicarles que hubo algo ante más allá de lo que ellos han podido ver”.

¿Qué perspectivas tiene frente a la aplicación permanente del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?.

**C:**

“Logremos cumplir con los objetivos que nos hemos trazado, que podamos desarrollar en los estudiantes el pensamiento histórico.”

“Ya logramos el cambio de actitud en nosotros, que el plan de clase sea extensivo a todos los compañeros y poder salir del vacío que tenemos frente a la historia”

**D:**

---

*Nota. grupo de discusión a docentes participantes en la investigación*

La unidad de análisis pensamiento histórico ha sido poco estudiada a nivel nacional, regional e institucional, por tanto, ha logrado una gran expectativa entre los docentes participantes, ya que brinda la oportunidad de analizar la práctica educativa a la luz de las nuevas visiones que se tienen en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de la historia, vista no como un cúmulo de datos del pasado a memorizar mecánicamente si no como el canal que permite desarrollar en los educandos capacidades para comprender, criticar y resignificar los hechos históricos que subyacen en el presente.

La sistematización del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico, utilizando la lectura crítica, facilita la continuidad del proceso, ya que es una herramienta que los docentes participes en el proyecto pueden consultar para la preparación de sus clases e incluso

será una guía fundamental para los licenciados en ciencias sociales (historia) o que impartan esta asignatura que ingresen por vez primera a la institución investigada , por tanto, se entregará a la institución y a los docentes partícipes del proceso un C.D. con la información de los talleres y las orientaciones del plan clase.

## 8. Discusión

Los procesos investigativos deben encaminar a los sujetos y al objeto investigado a una transformación que evidencie los resultados del mismo, o al menos vislumbre en sus conclusiones situaciones que más adelante encaminen nuevas investigaciones.

Esta investigación ha centrado sus esfuerzos en conseguir la aplicación y alcance de unos objetivos que desde la mirada de los investigadores permiten comprender el estado de las unidades de estudio: pensamiento histórico y lectura crítica, en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis y a su vez la definición y desarrollo de una ruta clara y práctica para el mejoramiento de la enseñanza de la historia.

Los resultados obtenidos en este proyecto, dan una visión completa en lo referente a cómo es la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media de la institución focalizada, el cual es uno de los interrogantes planteados en la introducción de esta investigación y que fue analizado a través de los instrumentos y acciones descritas en cada etapa y cuyos resultados arrojaron evidencias importantes para cada categoría estudiada.

Considerando que en el grupo de discusión los docentes afirmaron que pensar históricamente conlleva a conocer los hechos del pasado, para dar respuesta al presente, sin embargo, esta concepción no reconoce el desarrollo de habilidades que permitan la formación de ciudadanos capaces de analizar, criticar, discutir, reflexionar e interpretar su realidad individual y social, tal como plantean Fontana y Levesque (2008) quienes consideran que los docentes desde su pedagogía y didáctica deben propender por el desarrollo de estas habilidades que se consiguen en edades escolares.

No obstante, en lo referente a las competencias para el desarrollo del pensamiento histórico, los docentes no tienen claridad de ¿cuáles son?, ¿qué abarca cada una de ellas?, ¿de qué manera se pueden desarrollar?, esto se hace evidente durante el grupo de discusión donde solo hacen referencia a explicaciones causales relacionándolas con contextos actuales, demostrando las debilidades de tipo conceptual y procedimental que presentan al momento de fomentar habilidades de interpretación de fuentes, conciencia histórico temporal, e imaginación histórica, competencias esenciales para desarrollar el pensamiento histórico, como lo plantea Santisteban et al.(2010).

Algo semejante ocurre con la revisión documental, donde se observó que en el plan de estudio de ciencias sociales de la institución focalizada, se encuentran descritas implícitamente algunas de estas habilidades, pero no son declaradas ni relacionadas con competencias de pensamiento histórico, lo que implica que no existe desde la misma estructuración general del área parámetros claros y puntuales para el desarrollo de dichas competencias en los educandos, al realizar la observación de aula se obtienen los mismos hallazgos lo cual, permite corroborar que los docentes no tienen los conocimientos necesarios para promover en el aula este tipo de aprendizaje en sus educandos, esto va en concordancia con la investigación de Sáiz et al (2016), quienes consideran que no es posible enseñar aquello que se desconoce.

En lo que respecta a los procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico, en la revisión documental no se establecen destrezas precisas y secuenciales que permitan lograr habilidades cognitivas en cada etapa de escolaridad, sin embargo, en la práctica de aula se observan acciones curriculares para que los educandos alcancen el primer nivel cognitivo. Lo que determina que no se lleva un plan integral de

enseñanza-aprendizaje de la historia, tal como lo propone Simón (2009), si no por el contrario está siendo encaminado al estudio memorístico de hechos del pasado.

Relacionando lo anterior con los niveles de comprensión para lograr lectura crítica, se observa, que al no existir unos criterios definidos con referencia a los niveles cognitivos a desarrollar por los educandos, tampoco los docentes tienen pautas claras que le permitan definir acciones que conlleven al logro de competencias de lectura crítica acordes a cada grado, esto se hizo evidente en los resultados de los instrumentos aplicados y durante el desarrollo de los talleres de formación y confirma lo planteado por Ferreiro (1999), las prácticas tradicionales provocan en los procesos de enseñanza aprendizaje una obstrucción de los métodos y las estrategias para alcanzar las competencias lectoras.

En el mismo sentido, lo que respecta a la subcategoría de planeación de clase, después de realizada la revisión documental del plan de estudio, se evidencia que a pesar que los docentes tienen el manejo teórico y de los referentes que emana el Ministerio de Educación Nacional, como son los derechos básicos de aprendizaje y los estándares para el área de Ciencias Sociales, no especifican los objetivos y metas de aprendizaje igualmente no se establece una línea de acción que esté directamente encaminada al desarrollo de las competencias de pensamiento histórico requeridas en cada uno de los niveles y grados escolares; esto es más evidente cuando se realiza la observación de aula de los criterios tenidos en cuenta para la planeación y la puesta en práctica de los planes de clase y proyectos de aula que llevan a cabo los docentes, quienes no se enfocan en alcanzar dichas competencias y más aun, no están encaminando al educando a la consecución de una lectura que desarrolle correctamente el nivel literal, situación que profundiza la brecha de adquisición de los conocimientos básicos en Ciencias Sociales. Partiendo de lo expresado, podemos encontrar relación con los estudios Wineburg (2001), quien plantea que las

habilidades o capacidades de adquisición de pensamiento no son naturales, deben aprenderse, por lo tanto es pertinente que sean enseñadas por los docentes idóneos.

Por otra parte, atendiendo a otras de las subcategorías de esta investigación, y que se evidenciaron en cada uno de los instrumentos aplicados, son las estrategias didácticas y la evaluación de los procesos de adquisición de destrezas y criticidad de pensamiento histórico, como se ha descrito en este proceso de discusión, se pudo observar que los docentes reconocen tener ciertas falencias en el manejo didáctico de las competencias de pensamiento histórico, así mismo la evaluación de los procesos es irrelevante, y se centran en las preguntas evidentes, en lo que solo rescata de alguna actividad (lectura de imágenes, texto, video...), ósea, llega a niveles literales de comprensión, esto conlleva a que los estudiantes no vayan más allá del aprendizaje memorístico de las fechas o nombres de personajes. Realidad que se contrapone a lo que plantean Seixas y Morton (2013), quienes expresan que los procesos de adquisición de las competencias en pensamiento histórico deben sugerirse desde una línea creativa de aprendizaje de los procesos de la historia.

Lo anterior nos permite priorizar algunas debilidades presentes en el proceso de enseñanza de la historia en torno al desarrollo de competencias de pensamiento histórico en los educandos, las cuales son:

- Desconocimiento por parte de los docentes de nuevas didácticas en la enseñanza histórica.
- La Práctica docente está orientada al aprendizaje acumulativo y memorístico de la historia.
- El docente tiene poco manejo conceptual en lo que respecta a competencias de pensamiento histórico

- No aplican en la práctica educativa acciones conducentes a desarrollar en los educandos habilidades que les permitan pensar históricamente.
- En el plan de estudio no existe una orientación clara y precisa de los conocimientos y habilidades que debe adquirir el educando en cada grado escolar para el desarrollo progresivo del pensamiento histórico.
- El plan de estudio está alineado a los estándares y DBA, en lo que respecta a los temas a tratar en cada grado mas no a las habilidades y destrezas a desarrollar en el educando y que son evaluados por el ICFES, en la prueba SABER 11 y los sugeridos por los DBA, los cuales en cierta medida están direccionados al desarrollo de algunas competencias de pensamiento histórico, tales como el manejo de fuentes y conciencia histórico temporal.

En conjunto estos son elementos propios de una educación histórica descontextualizada que no propende por el desarrollo de un educando consciente y critico de su realidad, tal como lo plantea Carretero y Montanero (2008), es fundamental ver la enseñanza como un proceso de la historia implica transferir juicio sobre el pasado, pero con una mirada acertada que vislumbre un discernimiento y le dote de sentido al presente.

De acuerdo con la segunda pregunta formulada en el problema investigado referente a las perspectivas y desafíos que tienen los docentes a partir del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico, se observó en el grupo de discusión (fase diagnóstica) que las actividades utilizadas por los maestros no propenden por desarrollar en el educando todos los niveles de comprensión de lectura crítica, tal es el caso del uso del diccionario, la lectura de frisos, textos e imágenes, acompañado principalmente de preguntas literales y algunas de tipo inferencial, dejando a un lado el nivel crítico intertextual, lo cual contradice lo planteado por Solé (1994) quien considera que “Para los procesos escolares de lectura es necesario puntualizar

los niveles que se deben alcanzar”, esta situación también se logró observar en la práctica de aula y durante el proceso de formación dado en la fase de transformación donde se notaron dificultades en la construcción de preguntas en cada uno de los niveles de lectura, lo cual se convierte en un desafío para los educadores y repercute en los bajos promedios alcanzados por los educandos en las pruebas de estado tanto en lectura crítica como ciencias sociales y ciudadanía, tal como se evidencia en la figura 4 y 5.

Tras el proceso de formación en las categorías de estudio y construcción de la estructura de un plan clase con orientaciones para desarrollar competencias de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica, en preescolar, primero a tercer grado y cuarto a undécimo grado, los docente reconocieron elementos bases que pueden aportar al desarrollo de competencias de pensamiento histórico y, aunque algunos estaban implícitos en su planificación de aula, no se le daba la connotación que merecía para llevar a los educandos a “Pensar históricamente”, tal es el caso de las nociones cronológicas y el manejo, interpretación y análisis de fuentes históricas, las cuales son habilidades que subyacen al desarrollo de competencias de pensamiento histórico tal como lo plantean Wineburg (2001), Carretero y Montanero (2008).

Con relación a los educandos, los docentes manifiestan en el desarrollo del grupo de discusión (etapa de transformación), que al implementar estas propuestas en el aula se hallaron deficiencias conceptuales y procedimentales, tales como: dificultad en el manejo conceptual de nociones cronológicas y de temporalidad, de conceptos o modelos conceptuales, caracterización de fuentes históricas, así, como dificultades en resolver interrogantes que exijan respuestas más allá de un nivel literal de comprensión, principalmente en secundaria, que es producto del



enfoque con que se ha venido enseñando historia en los distintos grados y niveles, esto va en concordancia con la investigación desarrollada por Capdevilla et al (2016).

Los planteamientos anteriores constituyen el principal desafío a asumir por parte de los educadores, debido a que esto los conduce a salir de algo que ellos plantearon en el grupo de discusión (etapa de transformación), como “zona de confort”, y lograr reorientar su actividad pedagógica y así los educandos logren alcanzar los aprendizajes para cada grado escolar, en lo que respecta al pensamiento histórico y uso de la lectura crítica, esto va en concordancia con lo planteado por Lévesque (2008), quien considera que pensar históricamente proporciona a quienes se desenvuelven en el campo de la didáctica de la historia, maneras de repensar su práctica.

En cuanto a las perspectivas de los docentes, consideran que la implementación extensiva del plan clase y todo el proceso formativo correspondiente, se constituirá en la base para la transformación de la enseñanza aprendizaje de la historia, en la institución investigada y a su vez dará solución a la situación problémica planteada al inicio de este estudio.

A través de la etapa de transformación se reorientó la práctica educativa de los docentes participantes, que partió desde una actualización conceptual acerca de las nuevas didácticas para la enseñanza de la historia y la lectura crítica hasta lograr en ellos la apropiación de estos conceptos llevándolos a su proceso pedagógico en el aula mediante el diseño e implementación de un plan clase ajustado a su contexto y a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, orientado al desarrollo de competencias de pensamiento histórico usando la lectura crítica.

Por último se recomienda que para estudios posteriores relacionados con las categorías y los objetivos que enmarcan esta investigación, el proceso de evaluación del mismo se haga a

grupos similares con un periodo mayor de implementación de las actividades propuestas, con el objetivo de indagar acerca de si los resultados de mejoramiento, garantizan el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos.

## 9. Conclusiones

Al finalizar este trabajo se pudo comprender la dinámica del uso de la lectura crítica para el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de clase por parte de los docentes que conformaron el equipo de investigación con el que se llevaron a cabo las actividades planteadas en el proyecto.

Como resultado de ello se fortaleció el diseño y ejecución de los planes y proyectos en la asignatura de ciencias sociales en aras del mejoramiento académico en la institución focalizada, a través de la construcción conjunta de un plan clase que cumple con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y orientaciones expresas para desarrollar el pensamiento histórico usando la lectura crítica.

Sin embargo, en este proceso se detectaron falencias entre la nueva didáctica de la enseñanza de la historia como es el pensamiento histórico y lo que se lleva a cabo en la práctica pedagógica de los docentes focalizados en la institución investigada, lo cual evidenció problemas como:

- Bajo rendimiento escolar
- Bajos resultados en las pruebas de estado
- Poca preparación y/o actualización docente que conlleva a que los procesos propuestos para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico no se estén desarrollando.
- En el plan de área no se contemplan objetivos y metas de aprendizaje conducentes al desarrollo por cada nivel y grado competencias de pensamiento histórico

- Los procesos de lectura de textos históricos están encaminados más al desarrollo de un nivel de comprensión literal y en algunas veces inferencial, pero no se contemplan avances en el crítico intertextual.
- El proceso de enseñanza aprendizaje de la historia se enmarca en un proceso tradicional, memorístico y de acumulación de contenidos.
- Falta de formación de los docentes en lo que respecta a las competencias exigidas por el ICFES en sus lineamientos para evaluar en la prueba SABER 11, los cuales están alineados con algunas competencias de pensamiento histórico como: el aprendizaje de la interpretación histórica ( manejo de fuentes) y construcción de la conciencia histórico-temporal.

Por tanto, el presente proyecto investigativo a través de la formación a docentes y la construcción conjunta de un plan clase con orientaciones para el desarrollo del pensamiento histórico en los niveles de preescolar, de primero a tercer grado y de cuarto a undécimo grado, tenga un impacto directo en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia, y aporte a los educadores bases importantes para reorientar su práctica pedagógica y a su vez desarrollar en los estudiantes competencias de pensamiento histórico usando la lectura crítica y de esta manera incidir en un proceso de mejoramiento continuo que repercuta en mejores resultados en las pruebas internas y externas y en los procesos cognitivos de los estudiantes, que los lleve a ser personas cada vez más críticas de ellos mismos y de su entorno familiar, social y mundial.

En lo que respecta a la lectura crítica, durante el proceso de formación se dieron pautas claras y precisas para elaborar preguntas conducentes a desarrollar cada uno de los niveles de comprensión, ya que los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los procesos

lectores procurados en el área apuntaban más a la comprensión literal que al desarrollo de niveles más complejos como el inferencial y el crítico intertextual.

Esta investigación cobra relevancia al estar enmarcada en el paradigma socio crítico, ya que permitió trabajar conjuntamente con los docentes y poder conocer y comprender como es el trabajo que se desarrolla en el aula; igualmente, a través del método de investigación acción, se adelantó durante el proceso dialógico que se entabló con los docentes de ciencias sociales de la institución , el diseño y ejecución de acciones en cada una de las fases de este estudio y que son el fruto del esfuerzo del equipo investigativo.

Después de la recopilación de los datos y la consecución de los resultados se pudo evidenciar que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de ciencias sociales, no estaban acorde con nuevas didácticas para la formación en historia, ni con las exigencias que emana el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos para evaluación en la prueba SABER 11° para Ciencias Sociales y Ciudadanía, en lo que respecta a las habilidades medidas en esta, por tanto, es necesario que se dieran nuevos procesos de actualización docente que brindaran una oportunidad de reajuste y mejoramiento profesional a los docentes y por ende un mejor desempeño académico en los estudiantes.

Los docentes que hicieron parte del proyecto, reconocieron al final de cada uno de los encuentros de capacitación que se llevaron a cabo, que dentro de su imaginario consideraban tener la conceptualización y el conocimiento pertinente para el trabajo del pensamiento histórico y de lectura crítica en el aula, sin embargo, cada uno de los instrumentos implementados en la etapa I y el proceso de formación desarrollado en la etapa II, vislumbró esas deficiencias y estas a su vez se constituyeron en los desafíos que cada uno de ellos marcaron como un reto personal y profesional en pro del mejoramiento institucional.

## 10. Recomendaciones

- Afianzar la implementación del plan clase construido en el marco de esta investigación como una herramienta indispensable en el desarrollo de los procesos pedagógicos de la historia en todos los niveles académicos que ofrece la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis.
- Conformar un equipo de control que evalúe periódicamente los alcances que ha tenido la implementación del plan clase y las posibles mejoras que pueda tener este proceso, con base en esto, establecer los ajustes pertinentes en el plan de área.
- Fortalecer procesos interdisciplinarios con el área de lengua castellana, con el objeto de lograr en los educandos la adquisición de niveles de comprensión de lectura crítica tendientes a favorecer el proceso de desarrollo de competencias de pensamiento histórico construido colectivamente en esta investigación para el área de Ciencias sociales.
- Establecer líneas de investigación en la profundización de aspectos como estrategias de adquisición de lectura crítica en educación básica y media, estrategias de evaluación del pensamiento histórico en educación básica y media, desarrollo de niveles de desempeño cognitivo en educación básica y media, realizar estudios comparativos a cerca de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas antes y después de implementar la herramienta construida en este proyecto.

### Referencias

- Alderson, J.C. (2000). *Reading in a foreign language*. Cambridge. Cambridge university. Vol.16.
- Ander-Egg, E. (2001). *Técnicas de Investigación Social*. (23ª Ed.) Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 110 - 139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013) Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, Vol, 11 #3 pp. 79-109. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>.
- Benejan, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-linguísticas. En J. Jorba, I. Gómez, & A. Prat, *Hablar y Escribir para Aprender*. Barcelona.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*: México:Trillas S.A.
- Capdevilla, A; Lara, J. y Moraga, J. (2016). Percepción del alumnado sobre la

- enseñanza y el aprendizaje de la historia. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba. Vol. 13. #3 Recuperado de <http://revistaeco.cepcordoba.org/>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”. *Revista Cultura y Educación* Vol. 20 #2 .. Pag. 137 - 138. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>.
- Cassany, D.(1999). *Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones*. Barcelona, España. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Chacón, A. (2012). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad, en: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. (tesis maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- Chávez, N. (2007) “*Introducción a la Investigación Educativa*” 4ta edición. Maracaibo. Venezuela: Ars Gráfica. S.A.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.



- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. (3ra edición). Madrid. España: Morata.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Finol, M. Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. 2da edición. Maracaibo, Venezuela: Ediluz.
- Fontana, J. (2008). *¿Para qué sirve la historia?* Material inédito.
- Freire, P. (1998). Pedagogía del oprimido. 25a edición. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- García, C.; Arroyo, A y Andreu B. (2016). Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global. Madrid, España: Entimema.
- Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XII.
- Gómez , C. (2014), Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO, Vol. 29- 1 , *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/>.
- Grabe,W. y Stoller, L. (2002). Teaching and researching reading. Londres, Inglaterra: Pearson Education Logman.
- Gutiérrez, M.(2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad* Vol.11 No.2,9-10. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas>.
- Hernández, R; Collado. C. y Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hung, L. (2005). Modulo de dinámica de Grupo Universidad Nacional Abierta.

Hurtado, J. (2008). *El proyecto de Investigación*. (5ª edición). Caracas. Venezuela: Quirón-Sypal.

Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.(ICFES, 2014) *Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación, alineación del examen saber 11* recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/segundo-semester-2014/estudios-que-soportan-la-alineación-del-examen>.

Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.(ICFES,2015) *reporte de resultados por secretarías 2014 y 2015* recuperado de [http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep\\_resultados.htm](http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm).

Jiménez, R. y Carreras, M. (2002). *Metodologías para la investigación en ciencias de lo Humano*. México: Publicaciones Cruz O.

Korman, A. (2003). *Focus groups as qualitative research*. Londres: Sage.

Krueger, R. y Casey, M. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Le Goff, J.(2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. (1ª edición), colección surcos. Barcelona. España: Editorial Paidós.

Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century*. University de Toronto.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: L'Harmattan.

- Martínez, I. y Quiroz, R. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, vol. 13, núm. 25, 85-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>.
- Mejía, L. y Mejía, A. (2015). "Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento Crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria". *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*; Vol. 8-2 . Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de la Educación, Ley 115*. Recuperado de <http://www.mineducación.gov.co/>.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Lineamientos curriculares, Ciencias Sociales en la educación básica.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Documento No.3.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje, Ciencias Sociales Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,2015)"*Tercer estudio regional comparativo y explicativo*" recuperado de (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>).
- Ortiz, G. (2016). Guía práctica sobre Métodos y técnicas de investigación documental y de campo.(10ª edición). Guatemala: GP editores.
- Osborne, K. (2006). "To the Past': Why We Need to Teach and Study History" In *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, edited by Ruth Sandwell.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

Pope, C. y Mays, N. (2009). *Investigación Cualitativa en atención en Salud*. (3ª edición). Porto Alegre : Artmed.

Proyecto Educativo Institucional. PEI.(2013). *Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis*.

Pulido, M. (2007). “*Pensamiento histórico aprendizaje conceptual en sexto de primaria*”. España: Editorial de la Universidad de Granada en España.

Ramírez, T. (2007). “*Cómo Hacer un Proyecto de Investigación*”. Caracas, Venezuela: Panapo.

Rengifo, G. (2014). *Formación del pensamiento histórico a partir del análisis de obras de arte pictóricas. Una propuesta didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Rojas, S. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Folios. universitarios. México: Plaza y Valdés.

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. (10ª edición). Guatemala: Episteme.

Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). *Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19(1). P 175-190. Recuperado en <http://revistas.um.es/>.

Sáiz, J. y Fuster, C.(2014). *Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España*. *Revista Investigación en la Escuela*, Vol. 84, 47-57. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59755>.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico*

- de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*. Vol. 52. Recuperado de <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res52.2015.06>.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sánchez, J. y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*. Vol. 13 (1), pp. 117-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a08.pdf>.
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf).
- Santisteban, A; González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. ÁVILA, P. RIVERO y DOMÍNGUEZ P. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115- 128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. La evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana Páginas: 225-228. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>.
- Simón, Y. (2009). Acercamiento a los niveles de desempeño cognitivos en la asignatura Historia de Cuba. *EduSol*, Vol.9. 107-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748666010>.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. Bogotá: Limusa Noriega.

Trigueros, F; Ortuño, J y Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, Vol 52. pp. 69-86. Recuperado de <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res52.2015.05>.

Van Dijk, A. (2012). *Discurso y Contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Villar, P. (1997). *Pensar Históricamente*. Barcelona: Crítica.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.

Zapata, R. y Sánchez-Montijano, E. (2011) *La Observación participante. Manual de Investigación Cualitativa en la Ciencia Política*. Madrid: Tecnos.

Zarate, A. (2010). “La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria” *Concepción y tratamiento metodológico*. Universidad de Pompeu Fabra.

ANEXOS

**Anexo A. Carta a expertos.**

Barranquilla, Junio 16 de 2017

Magister  
MARCIAL CONDE  
Profesor Maestría en Educación.  
Universidad De la Costa

Cordial saludo

Por medio de la presente lo invito a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán el formato de cuestionario de grupo de discusión, rúbrica de revisión documental y rúbrica de observación de aula, instrumentos que se van a utilizar para codificar los datos de la tesis: **“PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.”**, a través de una investigación que pretende comprender la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media en la IED Rodrigo Vives de Andreis, de modo que se construyan espacios de análisis y reflexión frente a los retos que esta estrategia implica.

Esta investigación hace parte de la maestría en educación de la Universidad de la Costa, dirigida por la magister Samara Romero Caballero.

Para evaluar el instrumento, usted recibirá por correo electrónico, acompañado de la presente carta, un archivo en Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. Además hallará un archivo en Excel que está compuesto de una hoja con un formato donde se explica lo que se pretende determinar en cada ítem y categoría y donde usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala mostrada. Una vez finalizada su evaluación en el archivo recibido, usted deberá reenviarlo al [claudiaarellano76@gmail.com](mailto:claudiaarellano76@gmail.com) o [omarmendezfuentes@gmail.com](mailto:omarmendezfuentes@gmail.com).

Espero contar con su meritoria experiencia y participación, y agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

  
Claudia Arellano Zúñiga

  
Omar Méndez Fuentes  
  
M. Conde



**Anexo A. Carta a expertos.**

Barranquilla, Junio 16 de 2017

Magister  
REINALDO RICO  
Profesor Maestría en Educación.  
Universidad De la Costa

Cordial saludo

Por medio de la presente lo invito a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán el formato de cuestionario de grupo de discusión, rúbrica de revisión documental y rúbrica de observación de aula, instrumentos que se van a utilizar para codificar los datos de la tesis: **“PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.”**, a través de una investigación que pretende comprender la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media en la IED Rodrigo Vives de Andreis, de modo que se construyan espacios de análisis y reflexión frente a los retos que esta estrategia implica.


Esta investigación hace parte de la maestría en educación de la Universidad de la Costa, dirigida por la magister Samara Romero Caballero.

Para evaluar el instrumento, usted recibirá por correo electrónico, acompañado de la presente carta, un archivo en Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. Además hallará un archivo en Excel que está compuesto de una hoja con un formato donde se explica lo que se pretende determinar en cada ítem y categoría y donde usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala mostrada. Una vez finalizada su evaluación en el archivo recibido, usted deberá reenviarlo al [claudiaarellano76@gmail.com](mailto:claudiaarellano76@gmail.com) o [omarmendezfuentes@gmail.com](mailto:omarmendezfuentes@gmail.com).

Espero contar con su meritoria experiencia y participación, y agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

  
Claudia Arellano Zúñiga

  
Omar Méndez Fuentes

**Anexo A. Carta a expertos.**

Barranquilla, Junio 16 de 2017

Magister  
SAMARA ROMERO CABALLERO  
Profesora Maestría en Educación.  
Universidad De la Costa

Cordial saludo

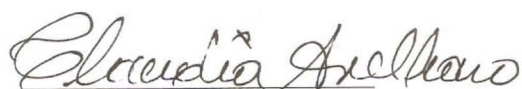
Por medio de la presente la invito a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán el formato de cuestionario de grupo de discusión, rúbrica de revisión documental y rúbrica de observación de aula, instrumentos que se van a utilizar para codificar los datos de la tesis: **“PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.”**, a través de una investigación que pretende comprender la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de los niveles de educación básica y media en la IED Rodrigo Vives de Andreis, de modo que se construyan espacios de análisis y reflexión frente a los retos que esta estrategia implica.

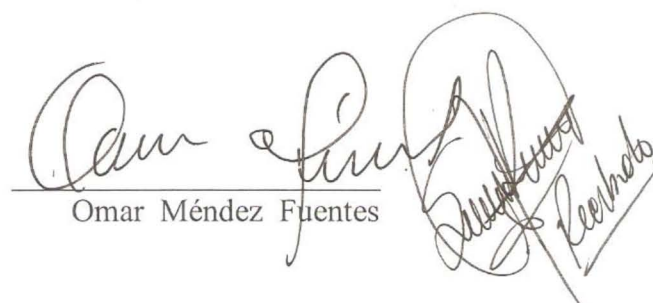
Esta investigación hace parte de la maestría en educación de la Universidad de la Costa, dirigida por la magister Samara Romero Caballero.

Para evaluar el instrumento, usted recibirá por correo electrónico, acompañado de la presente carta, un archivo en Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. Además hallará un archivo en Excel que está compuesto de una hoja con un formato donde se explica lo que se pretende determinar en cada ítem y categoría y donde usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala mostrada. Una vez finalizada su evaluación en el archivo recibido, usted deberá reenviarlo al [claudiaarellano76@gmail.com](mailto:claudiaarellano76@gmail.com) o [omarmendezfuentes@gmail.com](mailto:omarmendezfuentes@gmail.com).

Espero contar con su meritoria experiencia y participación, y agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

  
Claudia Arellano Zúñiga

  
Omar Méndez Fuentes

## **Anexo B. Formato de validez de contenido.**

### **“PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.**

#### **”CUADRO DE VALIDEZ DE CONTENIDO**

**Universo o dominio conceptual de referencia: Pensamiento Histórico y Lectura Crítica**

#### **INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará una tabla que le permitirá evaluar el formato de cuestionario de grupo de discusión, de tal manera que se garantice la calidad de cada uno de los ítems que se encuentran señalados en la parte izquierda de la tabla y que apuntan a las diferentes categorías del formato. Los criterios de evaluación son:

**Pertinencia:** Evalúa si el ítem es adecuado y conveniente para la categoría establecida

**Precisión:** Evalúa si el ítem cuestiona directamente el criterio evaluado

**Claridad:** Evalúa si el ítem es de fácil entendimiento

**Lenguaje:** Evalúa si el ítem utiliza un vocabulario adecuado para el público destinatario

Para evaluar cada uno de los ítems del formato, indique su opinión escribiendo los números del 1 al 5, de acuerdo a la siguiente información:

**5: Excelente**

**4: Sobresaliente**

**3: Aceptable**

**2: Insuficiente**

**1: Inaceptable**



**Anexo B. Formato de validez de contenido. (Inicial). OBSERVACIÓN DE AULA**

<b>Nº</b>	<b>ITEMS</b>	<b>CONTENIDO O CATEGORÍA ASOCIADA</b>	<b>PERTINENCIA</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>PRECISIÓN</b>	<b>LENGUAJE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1	Presenta objetivos y metas de aprendizaje precisas y coherentes a los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
2	El profesor presenta la clase organizada y se remite a su planeación	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
3	El docente presenta actividades que buscan activar los conocimientos previos, conceptos o información preliminar del tema estudiado.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
4	El docente Relaciona los contenidos de la clase con los saberes previos e intereses de los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
5	Distribuye el tiempo adecuadamente con el fin de terminar las actividades propuestas en los tiempos estipulados.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	2	2	2	2	El termino adecuadamente es muy subjetivo, replantear ítems
6	Se presenta al salón de clases con materiales didácticos y recursos para	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	



	cognitivo)								
12.	Las acciones curriculares están encaminadas a que el alumno aplique, reflexiones, abstraiga y vincule los conceptos a nuevas situaciones, estableciendo relaciones causales y nexos temporales y espaciales, vinculando los conocimientos fácticos y lógicos. (segundo nivel cognitivo)	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico	5	5	5	5			
13.	Las acciones curriculares están encaminadas a que el alumno Produzca, organice, explique, argumente, demuestre y valore la información sobre la base de hechos, procesos, personalidades, documentos históricos y diversas fuentes del conocimiento. (tercer nivel cognitivo)	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico	5	5	5	5			
14	Plantea dinámicas para familiarizar al estudiante con el contexto histórico a tratar. (interrogantes, hipótesis, recuerdos evocados...)	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias de pensamiento histórico	2	3	3	3			Reubicar a la subcategoría de planeación de clases
15	El profesor utiliza ilustraciones ( diapositivas, imágenes, mapas	PENSAMIENTO HISTÓRICO:	2	3	3	3			Reubicar a la subcategoría de planeación de clases



	conceptuales), para lograr una mayor aprehensión de los contenidos desarrollados	Competencias de pensamiento histórico					
16	Para lograr un mayor afianzamiento en el manejo de conceptos utiliza métodos de trabajo individual como el subrayado de texto, el resumen, elaboración de organigramas o la construcción escrita	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias de pensamiento histórico	2	3	3	3	Reubicar a la subcategoría de planeación de clases
17.	Plantea actividades para que los estudiantes organicen los hechos de acuerdo a la temporalidad humana (pasado-presente y futuro), estableciendo relaciones.	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias de pensamiento histórico	2	2	2	2	Ser más explícitos con la competencia de pensamiento histórico que se pretende observar
18.	Realiza actividades con sus estudiantes para promover la creatividad e imaginación histórica como forma de plantear alternativas al pasado, al presente y al futuro.	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias de pensamiento histórico	5	5	5	5	
19.	Utiliza fuentes (primarias, secundarias) históricas en clase para lograr una mayor comprensión de los hechos históricos : (periódicos, vestigios, censos, utensilios,	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias de pensamiento histórico	2	2	2	2	Ser más explícitos con la competencia de pensamiento histórico que se pretende observar

	fotografías, libros, pinturas)								Cuales técnicas en particular Tener en cuenta que todas las subcategorías de competencias de pensamiento histórico establecidas en su trabajo deben ser observadas
20.	Usa alguna técnica de expresión oral para socializar los contenidos.	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias de pensamiento histórico	3	2	2	3			
21.	El docente presenta los objetivos y las metas de evaluación de la clase de forma clara y concisa.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5	5			
22.	Se presenta la evaluación desde una perspectiva diversa y objetiva que muestre el alcance de logros. (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5	5			
23.	Las actividades evaluativas de la historia son comprendidas como un proceso dentro de la clase mas no como un momento de ella por parte de los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5	5			
24.	Se da el espacio para la reflexión y la retroalimentación de los conceptos al hacer la evaluación del tema.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5	5			

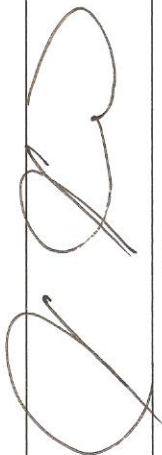


25.	Las evaluaciones están encaminadas a que los educandos apliquen su conocimiento acerca de los contenidos de maneras que requieran pensamiento, juicio y comprensión profunda.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5	5
26.	Las evaluaciones están encaminadas a la reproducción memorística de contenidos.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5	5
27.	Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel literal de lectura en la clase de historia.	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	3	2	2	Que acciones permiten evidenciar el desarrollo del nivel literal de lectura crítica en la clase de historia
28.	Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel inferencial de lectura en la clase de historia.	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	3	2	2	Que acciones permiten evidenciar el desarrollo del nivel literal de lectura crítica en la clase de historia
29.	Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel crítico intertextual de lectura en la clase de historia.	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	3	2	2	Que acciones permiten evidenciar el desarrollo del nivel literal de lectura crítica en la clase de historia
30.	Plantea estrategias para desarrollar la lectura crítica (diálogos, imágenes, reseñas, cuentos...) para	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	4	4	4	4

conocer qué nivel de adquisición tienen los estudiantes con respecto al tema abordado						
---	--	--	--	--	--	--

**OBSERVACIONES:** Se sugiere realizar ajustes a los ítems 5,7,14,15,16,17,19,20,27,28,29 de acuerdo a las indicaciones dadas.

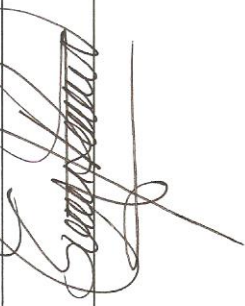
**FIRMA DE EXPERTOS:**



Fecha Junio 23 de 2017



Fecha Junio 23 de 2017



Fecha Junio 23 de 2017

**Anexo B. Formato de validez de contenido. (Final). OBSERVACIÓN DE AULA**

<b>Nº</b>	<b>ITEMS</b>	<b>CONTENIDO O CATEGORÍA ASOCIADA</b>	<b>PERTINENCIA</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>PRECISIÓN</b>	<b>LENGUAJE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1	Presenta objetivos y metas de aprendizaje precisas y coherentes a los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
2	El profesor presenta la clase organizada y se remite a su planeación	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
3	El docente presenta actividades que buscan activar los conocimientos previos, conceptos o información preliminar del tema estudiado.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
4	El docente Relaciona los contenidos de la clase con los saberes previos e intereses de los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
5	El docente Distribuye el tiempo con el fin de cumplir con las actividades propuestas en los tiempos estipulados.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
6	Plantea dinámicas para familiarizar al estudiante con el contexto histórico a tratar. (interrogantes, hipótesis, recuerdos evocados...)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
7	El profesor utiliza ilustraciones ( diapositivas, imágenes, mapas conceptuales), para lograr una mayor comprensión de los contenidos desarrollado	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	

	contenidos desarrollados								
8	Para lograr un mayor afianzamiento en el manejo de conceptos utiliza métodos de trabajo individual como el subrayado de texto, el resumen, elaboración de organigramas o la construcción escrita	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5			
9	Se presenta al salón de clases con materiales didácticos y recursos para el desarrollo de la clase	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5			
10	El docente mantiene una comunicación respetuosa, amable y cordial con los estudiantes	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico	5	5	5	5			
11	El salón de clases tiene las condiciones de luz, ruido, ambientación... que estimule el aprendizaje en los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico	5	5	5	5			
12	Se implementan acuerdos de convivencia, respeto, uso del lenguaje y tolerancia por el otro	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico	5	5	5	5			



13.	El docente interactúa y ayuda al estudiante, aclara sus dudas y acompaña los procesos en el aula.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico.	5	5	5	5	
14.	Las acciones curriculares están encaminadas a que el estudiante reconozca, identifique y caracterice hechos, procesos, personalidades y documentos históricos así como elementos de la cultura. (primer nivel cognitivo)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar del pensamiento histórico	5	5	5	5	
15.	Las acciones curriculares están encaminadas a que el alumno aplique, reflexiones, abstraiga y vincule los conceptos a nuevas situaciones, relaciones causales y nexos temporales y espaciales, vinculado los conocimientos fácticos y lógicos. (segundo nivel cognitivo)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar del pensamiento histórico	5	5	5	5	
16.	Las acciones curriculares están encaminadas a que el alumno Produzca, organice, explique, argumente, demuestre y valore la información sobre la base de hechos, procesos, personalidades, documentos	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar del	5	5	5	5	

	históricos y diversas fuentes del conocimiento. (tercer nivel cognitivo)	pensamiento histórico					
17.	El docente favorece espacios de discusión y análisis crítico entre sus estudiantes que permitan valorar cambios y continuidades en el tiempo, es decir, la relación pasado, presente y futuro de los hechos históricos.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias de pensamiento histórico	5	5	5		
18.	Realiza actividades con sus estudiantes para promover la creatividad e imaginación histórica como forma de plantear alternativas al pasado, al presente y al futuro.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias de pensamiento histórico	5	5	5		
19.	Promueve trabajos que favorecen el análisis, la comprensión y la interpretación de hechos históricos, a través de la utilización de fuentes históricas (primarias y secundarias)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias de pensamiento histórico	5	5	5		
20.	Usa alguna técnica de expresión oral para socializar los contenidos(debate, panel, exposición oral, foro, mesa redonda)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias de pensamiento histórico	5	5	5		
21.	Realiza actividades con sus estudiantes para promover la representación de hechos	PENSAMIENTO HISTÓRICO:	5	5	5		

	históricos. (simulaciones, narraciones históricas)	Competencias de pensamiento histórico					
22.	El docente presenta los objetivos y las metas de evaluación de la clase de forma clara y concisa.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5		
23.	Se presenta la evaluación desde una perspectiva diversa y objetiva que muestre el alcance de logros. (autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5		
24.	Las actividades evaluativas de la historia son comprendidas como un proceso dentro de la clase mas no como un momento de ella por parte de los estudiantes.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5		
25.	Se da el espacio para la reflexión y la retroalimentación de los conceptos al hacer la evaluación del tema.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5		
26.	Las evaluaciones están encaminadas a que los educandos apliquen su conocimiento acerca de los contenidos de maneras que requieran pensamiento, juicio y comprensión profunda.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico	5	5	5		
27.	Las evaluaciones están	PENSAMIENTO	5	5	5		



	encaminadas a la reproducción memorística de contenidos.	HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico					
28.	Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel literal de lectura en la clase de historia. -Reconociendo el contenido del texto, a través de los personajes principales y secundarios, escenario y hechos concretos, fechas.	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5	
29.	Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel inferencial de lectura en la clase de historia. Emitiendo conclusiones que no están expresados literalmente en el contenido del texto, haciendo relación con la relevancia histórica del mismo. (hipótesis, conjeturas del autor, causas, efecto, detalles adicionales, interconexión entre pasado y presente y periodización histórica)	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5	
30.	Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel crítico intertextual de lectura en la clase de historia. Disgregando el contenido del	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5	



	texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio (Confronta el proceso histórico del texto con su saberes y experiencias, emite juicio crítico-valorativo del fenómeno histórico , expresa opiniones personales, determina intención del autor)						
31.	Plantea estrategias para desarrollar la lectura crítica (diálogos, imágenes, reseñas, cuentos...) para conocer qué nivel de adquisición tienen los estudiantes con respecto al tema abordado	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	4	4	4	4	

**OBSERVACIONES:** Se realizaron las correcciones sugeridas, por tanto, los ítems son claros, precisos, pertinentes con un buen manejo del lenguaje, lo que permite poder ser aplicados.

**FIRMA DE EXPERTOS:**



Fecha Junio 30/2017



Fecha Junio 30/2017



Fecha Junio 30/2017

Anexo B. Formato de validez de contenido. (Inicial). GRUPO DE DISCUSIÓN

Nº	ITEMS	CONTENIDO O CATEGORÍA ASOCIADA	PERTINENCIA	CLARIDAD	PRECISIÓN	LENGUAJE	OBSERVACIONES
1	¿Qué significa pensar históricamente?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Concepto y relevancia de pensamiento histórico	5	5	5	5	
2	¿Para qué es importante el desarrollo del pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Concepto y relevancia de pensamiento histórico	5	5	5	5	
3	¿Qué competencias consideran que son necesarias para desarrollar el pensamiento histórico del estudiante?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias para desarrollar el pensamiento histórico	5	5	5	5	
4	¿Qué estrategias consideran pertinentes para el desarrollo del pensamiento histórico?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento histórico	5	5	5	5	Es necesario realizar una pregunta donde indaguen de forma general sobre el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico.
5	¿De qué manera la metodología con la que planeas y evalúas la clase de historia conduce al	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	

desarrollo del pensamiento histórico?	Evaluación del pensamiento histórico en los estudiantes						
6	¿De qué manera crees que los estudiantes abordan la lectura de los textos históricos, de forma literal, inferencial o crítica?. ¿Cuáles son los indicadores?	LECTURA CRÍTICA: Estrategias didácticas para trabajar los tres niveles de lectura crítica ( técnicas e instrumentos)	3	2	2	3	Esta pregunta no la veo clara, háganla como está planteada en la subcategoría
7	¿Cuando trabajas lecturas en clase ¿Que estrategias utilizas para lograr un acercamiento entre el estudiante y el texto?	LECTURA CRÍTICA: Estrategias didácticas para trabajar los tres niveles de lectura crítica ( técnicas e instrumentos)	1	1	1	1	Eliminar esta pregunta considero que redundando con la número 4
8	¿Conoces el concepto de lectura crítica?, ¿A que conlleva el uso de esta técnica?	LECTURA CRÍTICA: Perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico	3	3	3	3	Pueden elaborar una sola pregunta les sugiero: ¿Conoces a que conlleva el uso de la técnica de lectura crítica?
9	¿Consideras que el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los	LECTURA CRÍTICA: Perspectivas y	5	5	5	5	

estudiantes ayudaría al desarrollo de competencias de pensamiento histórico. ?	desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico				
--	--	--	--	--	--

**OBSERVACIONES:** Se sugiere realizar ajustes a los ítems 4,6,7,8 de acuerdo a las indicaciones dadas.

**FIRMA DE EXPERTOS:**



Fecha Junio 23 de 2017



Fecha Junio 23 de 2017

Fecha Junio 23 de 2017



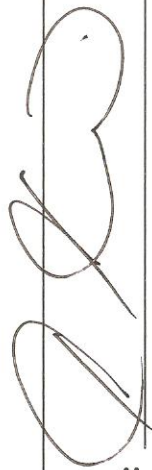
**Anexo B. Formato de validez de contenido. (Final). GRUPO DE DISCUSIÓN**

<b>Nº</b>	<b>ITEMS</b>	<b>CONTENIDO O CATEGORÍA ASOCIADA</b>	<b>PERTINENCIA</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>PRECISIÓN</b>	<b>LENGUAJE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1	¿Qué significa pensar históricamente?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Concepto y relevancia de pensamiento histórico	5	5	5	5	
2	¿Para qué es importante el desarrollo del pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Concepto y relevancia de pensamiento histórico	5	5	5	5	
3	¿Qué competencias consideran que son necesarias para desarrollar el pensamiento histórico del estudiante?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias para desarrollar el pensamiento histórico	5	5	5	5	
4	¿Qué estrategias consideran son pertinentes para desarrollo del pensamiento histórico?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento histórico	5	5	5	5	
5	¿De qué manera la metodología con la que planeas y evalúas la clase de historia conduce al desarrollo del pensamiento histórico?	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases Evaluación del pensamiento histórico en los estudiantes	5	5	5	5	
6	¿ Cuando utiliza la lectura crítica para desarrollar el	LECTURA CRÍTICA: Estrategias didácticas	5	5	5	5	

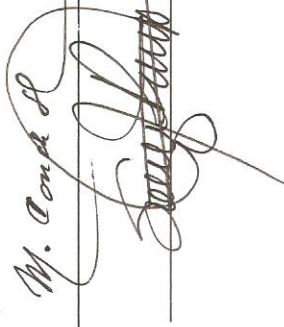
	pensamiento histórico qué estrategias implementas para trabajar los niveles literal, inferencial o crítico intertextual en este proceso?.	para trabajar los tres niveles de lectura crítica ( técnicas e instrumentos)					
7	¿Conoces a que conlleva el uso de la técnica de lectura crítica?	LECTURA CRÍTICA: Perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico	5	5	5	5	
8	¿Qué papel considera usted, juega la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico?	LECTURA CRÍTICA: Perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico	5	5	5	5	
9	¿Consideras que el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes ayudaría al desarrollo de competencias de pensamiento histórico. ?	LECTURA CRÍTICA: Perspectivas y desafíos que implica el uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico	5	5	5	5	

**OBSERVACIONES :** Se realizaron las correcciones sugeridas, por tanto, los ítems son claros, precisos, pertinentes con un buen manejo del lenguaje , lo que permite poder aplicarlos

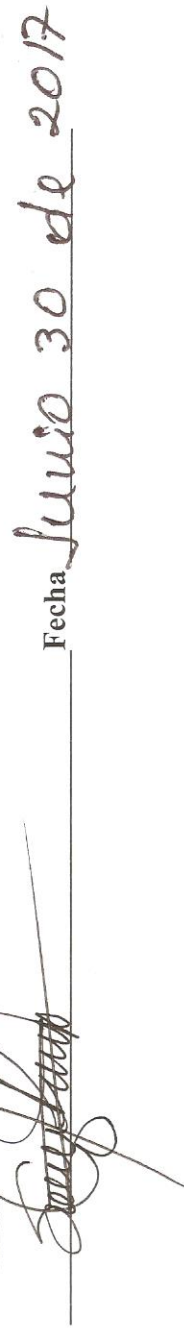
**FIRMA DE EXPERTOS:**



Fecha Junio 30 de 2017



Fecha Junio 30 de 2017



Fecha Junio 30 de 2017

Anexo B. Formato de validez de contenido. (Inicial). REVISIÓN DOCUMENTAL

No	ITEMS	CONTENIDO O CATEGORÍA ASOCIADA	PERTINENCIA	CLARIDAD	PRECISIÓN	LENGUAJE	OBSERVACIONES
1	Estructura general del área de acuerdo a lo orientado por el MEN (lineamientos curriculares)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
2	Se evidencia en el plan de área un enfoque o modelo pedagógico institucional	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
3	Se observa la inclusión de los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA en la estructura del área	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	4	4	4	4	En esta subcategoría es necesario analizar las características del perfil del estudiante, el rol del docente, para esta área y el metodologías, objetivos y metas que propicien el desarrollo del pensamiento histórico
4	Se plantea desde la estructuración del área el desarrollo de procesos de pensamiento necesarios para el desarrollo del pensamiento histórico	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de Pensamiento para el desarrollo del pensamiento histórico	2	2	2	2	No es claro lo que se pretende medir con este ítems , es necesario plantearlo de una forma mas concreta
5	La orientación general del área y especialmente las estrategias	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias y	3	2	2	3	Quizás hace referencia a la parte del plan de área referente a la metodología



	metodológicas del área contemplan el desarrollo de competencias necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico.	habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.						, favor ser mas explicitos
6	Se evidencia que las actividades planteadas están enfocadas en el análisis y organización de los hechos de la temporalidad humana (pasado, presente y futuro). (Líneas de tiempo, cuadro comparativo...)	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias y habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.	3	2	2	3		No es claro en que parte del plan de área se puede indagar acerca de este aspecto y a que competencia o habilidad corresponde
7	En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a promover formas de representación de la historia, tales como la simulación y la narración.	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Competencias y habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.	3	2	2	3		No es claro en que parte del plan de área se puede indagar acerca de este aspecto y a que competencia o habilidad corresponde
8	En los criterios de evaluación del plan de área se establecen claramente los objetivos y las metas de evaluación.	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Evaluación del pensamiento histórico.	5	5	5	5		
9	En el plan de área los objetivos y las metas de evaluación apuntan al desarrollo de las	PENSAMIENTO HISTÓRICO:  Evaluación del pensamiento	5	5	5	5		

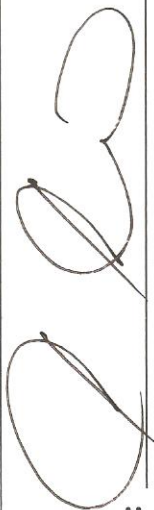


	competencias y habilidades establecidas para el desarrollo del pensamiento histórico.	histórico.						
10	En el plan de área los criterios de evaluación establecen mecanismos encaminados a que los educandos apliquen su conocimiento de acuerdo a su nivel de desempeño cognitivo según el grado que cursen.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico.	5	5	5	5		
11	Se contempla la lectura crítica como estrategia para desarrollar y evaluar los aprendizajes en el área	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5		
12	En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel literal de lectura crítica.	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	4	2	2	4		Con que actividades concretas en el área de Historia, se puede evidenciar el trabajo del nivel literal en la lectura crítica
13	En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel inferencial de lectura crítica	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	4	2	2	4		Con que actividades concretas en el área de historia se puede evidenciar el trabajo del nivel inferencial en la lectura crítica
14	En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades	LECTURA CRÍTICA:	4	2	2	4		Con que actividades concretas en el área de historia se puede


para trabajar el nivel crítico intertextual de lectura crítica, como confrontar el proceso histórico del texto con sus saberes y experiencias, emite juicio crítico-valorativo del fenómeno histórico, expresa opiniones personales, determina intención del autor.	Estrategias de lectura crítica				evidenciar el trabajo del nivel crítico intertextual en la lectura crítica

**OBSERVACIONES:** Se sugiere realizar ajustes a los ítems 3,4,5,6,7,12,13 y 14 de acuerdo a las indicaciones dadas.

**FIRMA DE EXPERTOS:**



Fecha Junio 23 de 2017



Fecha Junio 23 de 2017



Fecha Junio 23 de 2017

No	ITEMS	CONTENIDO O CATEGORÍA ASOCIADA	PERTINENCIA	CLARIDAD	PRECISIÓN	LENGUAJE	OBSERVACIONES
1	Estructura general del área de acuerdo a lo orientado por el MEN (lineamientos curriculares)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
2	Se evidencia en el plan de área un enfoque o modelo pedagógico institucional	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
3	Se observa la inclusión de los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA en la estructura del área	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
4	En el plan de área se especifica como aportes al perfil del estudiante, el desarrollo de capacidades de investigador (observación, criticidad, análisis, reflexión, construcción de nuevos conceptos) durante el proceso de aprendizaje.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
5	El plan de área especifica en el rol del docente funciones de mediador facilitador, en el proceso de enseñanza aprendizaje	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	
6	En el plan de área se especifica metodologías útiles para la puesta en contexto de las temáticas a tratar (interrogantes,	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	



	hipótesis, recuerdos evocados...)								
7	Los objetivos y metas de aprendizaje establecidos en el plan de área están encaminadas al desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento histórico	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	5		
8	En los recursos establecidos para el desarrollo de la clase especificados en el plan área se encuentran diapositivas, imágenes, mapas conceptuales u otras herramientas TIC	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	5		
9	En el plan de área se especifica la utilización de actividades individuales y grupales tendientes al afianzamiento en el manejo de conceptos tales como: el subrayado de texto, el resumen, elaboración de organigramas, construcción escrita, debate, panel, exposición oral, foro, mesa redonda entre otros.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Planeación de clases	5	5	5	5	5		
10	En el plan de área se establecen niveles de desempeño cognitivo en relación a cada etapa educativa ( primaria, secundaria básica y secundaria media)	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico.	5	5	5	5	5		

11	En el plan de estudios se determina el desarrollo del nivel de desempeños cognitivo a trabajar con los educandos en la básica primaria (Reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta se sustenta).	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico.	5	5	5	5	
12	En el plan de estudios se determina el desarrollo del nivel de desempeños cognitivo a trabajar con los educandos en la básica secundaria (establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos, deberá aplicarlos a una situación planteada y reflexionar sobre sus relaciones internas).	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico.	5	5	5	5	
13	En el plan de estudios se determina el desarrollo del nivel de desempeños cognitivo a trabajar con los educandos en la básica secundaria media (Capacidad del alumno para resolver problemas, por lo que deberá reconocer y contextualizar la situación problemática, identificar componentes e interrelacionar, establecer las estrategias de solución, fundamentar o	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico.	5	5	5	5	

	justificar lo Realizado).								
14	En las orientaciones generales del plan de área y específicamente en la metodología para la asignatura de historia, se describen las habilidades y competencias que permiten al educando el desarrollo del pensamiento histórico.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias y habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.	5	5	5	5			
15	En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a la construcción de la conciencia histórico-temporal a través de la discusión y análisis crítico de los hechos históricos relacionando el pasado, presente y futuro; tales como métodos de caso, contraste fuentes, hipótesis, líneas de tiempo, cuadros comparativos.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias y habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.	5	5	5	5			
16	En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven al desarrollo de la creatividad e imaginación histórica como forma de plantear alternativas al pasado, al presente y al futuro.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias y habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.	5	5	5	5			
17	En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a favorecer el	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias y	5	5	5	5			



	análisis, la comprensión y la interpretación de hechos históricos, a través de la utilización de fuentes históricas ( análisis de textos históricos, Salidas de campo, visita a Museos, observaciones, trabajo fuera del aula, análisis de materiales de archivos, Testimonios orales).	habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.						
18	En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a promover formas de representación de la historia, tales como la simulación y la narración.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Competencias y habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico.	5	5	5	5		
19	En los criterios de evaluación del plan de área se establecen claramente los objetivos y las metas de evaluación.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico.	5	5	5	5		
20	En el plan de área los objetivos y las metas de evaluación apuntan al desarrollo de las competencias y habilidades establecidas para el desarrollo del pensamiento histórico.	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento histórico.	5	5	5	5		
21	En el plan de área los criterios de evaluación establecen mecanismos encaminados a que los educandos apliquen su	PENSAMIENTO HISTÓRICO: Evaluación del pensamiento	5	5	5	5		

	conocimiento de acuerdo a su nivel de desempeño cognitivo según el grado que cursen.	histórico.						
22	Se contempla la lectura crítica como estrategia para desarrollar y evaluar los aprendizajes en el área	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5		
23	En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel literal de lectura crítica, como el reconociendo el contenido del texto, a través de los personajes principales y secundarios, escenario y hechos concretos, fechas.	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5		
24	En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel inferencial de lectura crítica como la elaboración de hipótesis, conjeturas del autor, causas, efecto, detalles adicionales, interconexión entre pasado y presente y periodización histórica	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5		
25	En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel crítico intertextual de lectura crítica, como confrontar el proceso	LECTURA CRÍTICA: Estrategias de lectura crítica	5	5	5	5		



histórico del texto con sus saberes y experiencias, emite juicio crítico-valorativo del fenómeno histórico, expresa opiniones personales, determina intención del autor.							
--	--	--	--	--	--	--	--

**OBSERVACIONES:** Se realizaron las correcciones sugeridas, por tanto, los ítems son claros, precisos, pertinentes con un buen manejo del lenguaje, lo que permite poder ser aplicados.

**FIRMA DE EXPERTOS:**



Fecha

Junio 30 de 2017



Fecha

Junio 30 de 2017

Fecha

Junio 30 de 2017

Anexo C. Acta de asistencia reunión de sensibilización.

## **ACTA DE REUNIÓN**

### **SENSIBILIZACIÓN A PARTICIPANTES**

El día 17 de abril de 2017, a las 8:00 a.m., en las instalaciones de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, Orihueca, Zona Bananera; los investigadores Claudia Arellano Zúñiga y Omar Méndez Fuentes, se reunieron con los directivos y docentes de Ciencias Sociales, con el objetivo de realizar una actividad de sensibilización frente a la propuesta investigativa “ PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”, desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa.

<b>ORDEN DEL DIA</b>		
<b>HORA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>
8:00 a.m.	1. Saludo y presentación de investigadores	Investigadores
8:15 a.m.	2. Presentación de propuesta de trabajo con diapositivas	Investigadores
9:00 a.m.	3. Coffee Break	Investigadores
9:20 a.m.	4. Compromisos y acuerdos	Equipo Investigador
9:40 a.m.	5. Cierre	Investigadores

#### **Desarrollo de la reunión:**

1. Saludo y presentación de los investigadores

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

1. Saludo y presentación de los investigadores
2. Presentación de la propuesta de investigativa :
  - Explicación de la problemática que motiva a esta investigación.
  - Planteamiento de los objetivos generales y específicos del proyecto investigativo
  - Explicación de la propuesta de investigación y las actividades que realizarán conjuntamente investigadores y docentes durante la misma.
3. Coffee Break, con una duración de 20 minutos.
4. Compromisos y acuerdos: Los directivos y docentes manifestaron su interés en participar activamente en cada una de las actividades a desarrollar en este proceso investigativo y suministrar la información que se solicite.
5. Se realiza cierre de la reunión haciendo lectura del acta para ser firmada, agradeciendo la participación activa de cada uno de los asistentes.

Finaliza la reunión a las 10:00 a.m.

Para constancia firman:

PARTICIPANTES			
No.	Nombre y apellidos	Título - Cargo	Firma
1	Lorena Guerra Polo	Lic. es Sociales	Lorena Guerra Polo
2	Asdrubal Mojica Parejo	Docente 2º B. Primaria	AM



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados

PARTICIPANTES			
No.	Nombre y apellidos	Título - Cargo	Firma
	Luis R. González	Revisor de Impresos	Luis R. González
3	José C. Cruz J.	Lic. Filo. Docente 2º	José C. Cruz J.
4	Yolhis Looieta Hdez	Lic. C. Sociales. Docente	Yolhis Looieta Hdez
5	Asdrubal Mojica Pango	Doc. 2º B. Primaria	Asdrubal Mojica Pango
6	Amalbis Rosa Cuellar	Esp. Pedagogía Grado 1º	Amalbis Rosa Cuellar
7	Angelica H. Lora	Esp de Lúdica. Grado 1º	Angelica H. Lora
8	Luisa María Silva	Lic. C. Sociales	Luisa María Silva
9	Dionisio Sánchez	Lic. C. Sociales	Dionisio Sánchez
10	Rafael Hernández	Lic. C. Sociales	Rafael Hernández
11	Alfredo Hernández	Lic. C. Sociales	Alfredo Hernández
12	Thymeth Miranda	Lic. Informática	Thymeth Miranda
13	Yoice Hernández	Formalista Superior	Yoice Hernández
14	Alida G. Corrao	Lic. C. Sociales	Alida G. Corrao
15	Nelson Mejía Muñoz	Revisor	Nelson Mejía Muñoz
16	Claudia X. Gálvez	Investigadora	Claudia X. Gálvez
16	Quirine J. J. J.	Investigadora	Quirine J. J. J.



	<p align="center"><b>UNIVERSIDAD DE LA COSTA</b>  <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b>  <i>-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-</i></p>
	<p align="center"><b>CONSENTIMIENTO INFORMADO</b></p>

**Anexo D. Acta de consentimiento informado rector.**

**Título del Proyecto:** PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Magister  
**NELSON MEJÍA MUÑOZ**  
**Rector**  
 Institución Educativa Departamental  
 Rodrigo Vives de Andreis

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en la investigación que se le ha explicado verbalmente, que lleva por título el indicado.

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el estudio a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sé que la decisión de participar en esta investigación, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.

Adicionalmente, los investigadores responsables Claudia Arellano Zúñiga y Omar Méndez Fuentes han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es la institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis, en el período comprendido en la investigación hasta la conclusión de ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, Nelson Mejía Muñoz Cédula de identidad

No 12.563.813 de \_\_\_\_\_ mayor de edad, consiento en participar en la

investigación denominada PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

y autorizo a la señora Claudia Arellano Zúñiga con CC N° 56087119 de Maicao y a el señor Omar Méndez Fuentes con CC N° 7628527 de Santa Marta, investigadores responsables del proyecto y/o a quienes éstos designen como sus colaboradores directos y cuya identidad consta al pie del presente documento, para realizar los procedimientos requeridos por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: 18 abril /17

Hora: 8:30 AM.

Firma de la persona que consiente: [Firma]



UNIVERSIDAD DE LA COSTA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador(a) responsable: Claudia Arellano Zúñiga

Firma

Investigador(a) responsable: Omar Méndez Fuentes

Firma





UNIVERSIDAD DE LA COSTA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Anexo E. Consentimiento informado grupo de discusión.

### GRUPO DE DISCUSIÓN

**Título del Proyecto:** PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.

Sr. (Sra., Srta.): Yolbis Arrieta Hernandez

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en el grupo de discusión para la investigación que se le ha explicado verbalmente, que lleva por título el indicado.

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el diálogo a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios y grabaciones en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a en previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.

Sé que la decisión de participar en esta actividad, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.





UNIVERSIDAD DE LA COSTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Adicionalmente, los investigadores responsables Omar Méndez Fuentes y Claudia Arellano Zúñiga han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis en el período comprendido de la actividad y hasta 1 mes después de concluida ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, Yolbis Arrieta Hernandez Cédula de identidad No 57 414365  
de Cienaga mayor de edad, consiento en participar en el grupo de discusión del establecimiento educativo para la investigación titulada: **Perspectivas y desafíos en el desarrollo del pensamiento histórico desde la lectura crítica en educación básica y media** y autorizo al señor Omar Méndez Fuentes con C.C. No. 7628527 de Santa Marta y a la Señora Claudia Arellano Zúñiga con C.C. No. 56087119 de Maicao, investigadores responsables del proyecto para realizar con mi participación el grupo de discusión requerido por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: Julio 7/17

Hora: 8:00 a.m

Firma de la persona que consiente: Yolbis Arrieta Hernandez

Investigador(a) responsable: Omar Méndez Fuentes

Omar Méndez Fuentes  
Firma

Investigador (a) responsable: Claudia Arellano Zúñiga

Claudia Arellano Zúñiga  
Firma

**Anexo F. Acta de grupo de discusión. (Etapa diagnóstica)**

**ACTA DE GRUPO DE DISCUSIÓN (ETAPA DIAGNÓSTICA)**

El día 07 de julio de 2017, a las 8:00 a.m., en las instalaciones CAJAMAG, Santa Marta; los investigadores Claudia Arellano Zúñiga y Omar Méndez Fuentes, se reunieron con los docentes focalizados pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, con el objetivo de realizar un grupo de discusión, para recolección de información en el marco de la investigación “PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”, desarrollada a través de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa.

<b>ORDEN DEL DIA</b>		
<b>HORA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>
8:00 a.m.	1. Saludo	Investigadores
8:15 a.m.	2. Organización grupo de discusión	Investigadores
8:25 a.m.	3. Pautas para el desarrollo del grupo de discusión	Investigadores
8:35 a.m.	4. Conceptualización y objetivos del grupo de discusión	Investigadores
8:50 a.m.	5. Inicio de la discusión	Equipo de investigación
10:30 a.m.	6. Conclusiones	Equipo de investigación
11:00 a.m.	7. Cierre de la discusión, merienda y obsequio	Investigadores

**Desarrollo de la reunión:**

1. Se saluda a los asistentes y se les da la bienvenida
2. Se explica la organización del grupo de discusión, la moderación a cargo de la Lic. Claudia Arellano, relatoría a cargo del Lic. Omar Méndez, la discusión a cargo de los participantes: docentes de la institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis
3. Pautas para el desarrollo del grupo de discusión :
  - Se garantiza y solicita a los participantes confidencialidad en referencia a toda información suministrada en el grupo de discusión
  - Para intervenir es necesario respetar el uso de la palabra
  - Expresar libremente sus opiniones, no cohibirse
  - Evitar ser anecdóticos en las intervenciones
4. Llevar las preguntas suministradas para la discusión al contexto real del aula y la práctica docente.
5. Conceptualización y objetivos del grupo de discusión: Se explica a los asistentes en qué consiste la técnica de grupo de discusión y el objetivo que persigue para esta investigación.
6. Inicio de la discusión: La moderadora proyecta la pregunta en el video beam y da un espacio de 7 minutos a los participantes para crear sus respuesta y posteriormente plantean sus puntos de vista en el orden en que soliciten la palabra.

Se plantearon nueve (9) interrogantes:

- ¿Qué significa pensar históricamente



- ¿Para qué es importante el desarrollo del pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia?
- ¿Qué competencias consideran que son necesarias para desarrollar el pensamiento histórico del estudiante?
- ¿Qué estrategias consideran son pertinentes para desarrollo del pensamiento histórico?
- ¿Conoces a que conlleva el uso de la técnica de lectura crítica?
- ¿Qué papel considera usted, juega la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico?
- ¿De qué manera la metodología con la que planeas y evalúas la clase de historia conduce al desarrollo del pensamiento histórico?
- ¿ Cuando utiliza la lectura crítica para desarrollar el pensamiento histórico qué estrategias implementas para trabajar los niveles literal, inferencial o crítico intertextual en este proceso?
- ¿Consideras que el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes ayudaría al desarrollo de competencias de pensamiento histórico. ?.

Las divergencias y convergencias de este grupo de discusión se plantean en los resultados de este proyecto investigativo.

7. Conclusiones: Los docentes manifestaron que el grupo de discusión ha sido un espacio propicio para una reflexión sobre su práctica pedagógica y la lectura crítica usada en



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

el desarrollar el pensamiento histórico es una propuesta interesante que debe realizarse a nivel institucional, curricular con su respectivo proceso de seguimiento y evaluación.

8. Se realiza cierre de la reunión haciendo lectura del acta para ser firmada, agradeciendo la participación activa de cada uno de los asistentes.

Finaliza la reunión a las 11:00 a.m.

Para constancia firman:

PARTICIPANTES			
No.	Nombre y apellidos	Título - Cargo	Firma
1	Luis Guerra Pab	Lic. Filo. Docate 2º	[Firma]
2	Yelbis Arrieta Hernandez	Lic. C. Sociales. 2º	[Firma]
3	Adriana Mojica Parajo	Docente 2º B. Primaria	[Firma]
4	Amalbis Rosa Cuervo Rio	Esp. Pedagogia Docente Grado D	[Firma]
5	Angelica M. Rodriguez	Esp. en Educ. Ed. Grado 1º	[Firma]
6	Luisa Tavera Soria	Lic. C. Sociales	[Firma]
7	Paula Sanchez palmera	Lic. C. Sociales	[Firma]



## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados

UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

8	Alfredo Hernández f.	Lic. C. Sociología	Alfredo
9	Yoice Hernández S.	Normalista Superior	Yoice Hernández
10	Dymette Mirandas.	Lic. Informática	Dymette M.S.
11	ADA S. CONRADO HERRERA	Lic. C. Sociología	Ada S. C.
12	Jorgeblito Isordo	Idor Empress 5º	Jorgeblito
13	Claudia Arellano Z.	Investigadora	Claudia A.
14			
15			

	<b>UNIVERSIDAD DE LA COSTA</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b> <i>-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-</i>
	<b>CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN</b>

## Anexo H. cuestionario grupo de discusión. (Etapa diagnóstica)

### CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN. (Etapa diagnóstica)

El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa, donde se da un análisis de procesos reflexivos individuales y colectivos. El objetivo de esta técnica para la presente investigación, es identificar experiencias y situaciones que expliquen la actuación pedagógica de los docentes del establecimiento en el marco del desarrollo de la lectura crítica y su valor dentro de los procesos de desarrollo del pensamiento histórico, con fines netamente investigativos.

#### I. Objetivos:

<b>Objetivo (s) de la investigación</b>
Comprender la dinámica del uso de la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de los niveles de educación básica y media en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, de modo que se construyan espacios de análisis y reflexión frente a los retos que esta estrategia implica

<b>Objetivo (s) del grupo focal</b>
Construir espacios de reflexión y análisis acerca del uso de la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento histórico

#### II. Identificador del moderador

Nombre del Moderador:	
Lic. Omar Méndez Fuentes	
Nombre del Observador:	
Lic. Claudia Arellano Zúñiga	
Institución educativa: RODRIGO VIVES DE ANDREIS	Orihueca, Zona Bananera



	<b>UNIVERSIDAD DE LA COSTA</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b> <i>-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-</i>
	<b>CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN</b>

### III. PREGUNTAS:

<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>
1. ¿Qué significa pensar históricamente?
2. ¿Para qué es importante el desarrollo del pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia?
3. ¿Qué competencias consideran que son necesarias para desarrollar el pensamiento histórico del estudiante?
4. ¿Qué estrategias consideran son pertinentes para desarrollo del pensamiento histórico?
5. ¿Conoces a que conlleva el uso de la técnica de lectura crítica?
6. ¿Qué papel considera usted, juega la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento histórico?
7. ¿De qué manera la metodología con la que planeas y evalúas la clase de historia conduce al desarrollo del pensamiento histórico?
8. ¿ Cuando utiliza la lectura crítica para desarrollar el pensamiento histórico qué estrategias implementas para trabajar los niveles literal, inferencial o crítico intertextual en este proceso?.
9. ¿Consideras que el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes ayudaría al desarrollo de competencias de pensamiento histórico. ?

### IV. PAUTA DE CHEQUEO

<b>CHEQUEAR ELEMENTOS PRESENTES EN EL GRUPO FOCAL (evaluación del observador)</b>	
Lugar adecuado en tamaño y acústica.	
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo focal.	
Asistentes sentados en U en la sala.	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.	
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes	
Permite que todos participen	
Reunión entre 60 y 120 minutos	
Registro de la información (grabadora o filmadora)	
Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad	
Escarapelas con identificación de asistentes.	





**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

*-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-*

**CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN**

## Anexo I. fotografías grupo de discusión. (Etapa diagnóstica)

### FOTOGRAFÍAS GRUPO DE DISCUSIÓN ETAPA DIAGNÓSTICA



**Anexo J. Rúbrica de revisión documental.**

**RÚBRICA DE REVISIÓN DOCUMENTAL**

**Objetivo General:** Describir el estado del plan de estudio del área de Ciencias Sociales en el año 2017

**Orientaciones:** Esta ficha de revisión será diligenciada directamente por uno de los investigadores, se aplicará como herramienta de revisión e indagación de los procesos que al respecto del objeto de investigación requiere con el fin de realizar una triangulación de los resultados. Necesariamente el observador no tiene que seguir el orden que se presenta en esta ficha, sino que debe desarrollarla y registrará cada aspecto en la medida que se analice el plan. Identifique el nombre completo del docente y de su asignatura, precisando la fecha.

**RÚBRICA DE REVISIÓN DOCUMENTAL**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Nombre de la I.E.D.: RODRIGO VIVES DE ANDREIS	Documento: PLAN DE ÁREA
Lugar: ORIHUECA, ZONA BANANERA.	Asignatura: Ciencias Sociales
Fecha de la revisión: Julio 19 de 2017	Investigadores: Claudia Arellano Zúñiga – Omar Méndez Fuentes

**ESCALA DE CATEGORIAS DE EVALUACIÓN DEL DOCUMENTO**

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:		
1. Ausencia	2. Existencia	3. Pertinencia
4. Apropiación		
1. Ausencia	No se observa desarrollo del indicador.	
2. Existencia	Las acciones que orientan el indicador se realizan de forma incipiente.	
3. Pertinencia	Hay aproximación al cumplimiento del indicador.	
4. Apropiación	Se evidencia madurez y coherencia lógica entre la planeación y el desarrollo del documento.	

**1. Aspectos Generales.**

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
Estructura general del área de acuerdo a lo orientado por el MEN (lineamientos curriculares)			X		Existen proyectos de área, ( plan de apoyo), no se trabajan de forma transversal. No se especifican el método y las estrategias metodológicas acordes al enfoque pedagógico holístico , establecido en el PEI y el plan de área
Enfoque o modelo pedagógico institucional en el plan de área		X			Se menciona en el plan de estudios el enfoque pedagógico institucional
Derechos Básicos de Aprendizaje DBA en la estructura del área			X		Están adaptados los DBA en la estructura del área en la mayoría de los niveles y grados
Estándares de calidad en la estructura del área			X		Se especifica de forma generalizada
En el plan de área se especifica el perfil del estudiante, el desarrollo de capacidades de investigador (observación, criticidad, análisis, reflexión, construcción de nuevos conceptos) durante el proceso de aprendizaje.			X		Se especifican de forma clara.
El plan de área especifica en el rol del docente funciones de mediador facilitador, en el proceso de enseñanza aprendizaje	X				En el plan de área no se especifica el rol del docente y sus funciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**2. Planeación de Clase**

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
En el plan de área se especifica metodologías útiles para la puesta en contexto de las temáticas a tratar (interrogantes, hipótesis, recuerdos evocados...)		X			Se especifican de forma generalizadas , sin relacionarla directamente con las temáticas a tratar
Los objetivos y metas de aprendizaje establecidos en el plan de área están encaminadas al desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento histórico	X				No existe
En los recursos establecidos para el desarrollo de la clase especificados en el plan área se encuentran diapositivas, imágenes, mapas conceptuales u otras herramientas TIC			X		Se especifica la utilización de estos recursos en algunas temáticas del área



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

UNIVERSIDAD  
DE LA SALLE  
1970

En el plan de área se especifica la utilización de actividades individuales y grupales tendientes al afianzamiento en el manejo de conceptos tales como: el subrayado de texto, el resumen, elaboración de organigramas, construcción escrita, debate, panel, exposición oral, foro, mesa redonda entre otros.		X			Se mencionan algunas de las técnicas, pero no se especifican parámetros de aplicación, revisión y evaluación de los mismas
--	--	---	--	--	--

**3. Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar el pensamiento histórico.**

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
En el plan de estudios se determina el desarrollo del nivel de desempeños cognitivo a trabajar con los educandos en la básica primaria (Reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta se sustenta).	X				No existe
En el plan de estudios se determina el desarrollo del nivel de desempeños cognitivo a trabajar con los educandos en la básica secundaria (establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos, deberá aplicarlos a una situación planteada y reflexionar sobre sus relaciones internas).		X			No se maneja el concepto de niveles de desempeño cognitivo, si no se establecen objetivos generales por grado de acuerdo a una temática específica
En el plan de estudios se determina el desarrollo del nivel de desempeños cognitivo a trabajar con los educandos en la media (Capacidad del alumno para resolver problemas, por lo que deberá reconocer y contextualizar la situación problemática, identificar componentes e interrelacionar, establecer las estrategias de solución, fundamentar o justificar lo Realizado).		X			No se maneja el concepto de niveles de desempeño cognitivo, si no se establecen objetivos generales por grado de acuerdo a una temática específica

**4. Competencias para el desarrollo del pensamiento histórico.**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

UNIVERSIDAD

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
En las orientaciones generales del plan de área se describen las habilidades y competencias que permiten al educando el desarrollo del pensamiento histórico.	X				No existe
En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a la construcción de la conciencia histórico-temporal a través de la discusión y análisis crítico de los hechos históricos relacionando el pasado, presente y futuro; tales como métodos de caso, contraste fuentes, hipótesis, líneas de tiempo, cuadros comparativos.		X			Como actividades de área se plantea la elaboración de líneas de tiempo y cuadros comparativos.
En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven al desarrollo de la creatividad e imaginación histórica como forma de plantear alternativas al pasado, al presente y al futuro.	X				No se especifican
En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a favorecer el análisis, la comprensión y la interpretación de hechos históricos, a través de la utilización de fuentes históricas ( análisis de textos históricos, Salidas de campo, visita a Museos, observaciones, trabajo fuera del aula, análisis de materiales de archivos, Testimonios orales).		X			Solo se establecen las salidas pedagógicas para algunos grados
En la metodología del área se contemplan estrategias que conlleven a promover formas de representación de la historia, tales como la simulación y la narración.	X				No se especifiquen

**5. Estrategias de lectura crítica**

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
Se contempla la lectura crítica como estrategia para desarrollar y evaluar los aprendizajes en el área	X				No existe
En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel literal de lectura crítica, como el reconociendo el contenido del texto, a	X				No está planteada como una estrategia didáctica



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

través de los personajes principales y secundarios, escenario y hechos concretos, fechas.				
En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel inferencial de lectura crítica como la elaboración de hipótesis, conjeturas del autor, causas, efecto, detalles adicionales, interconexión entre pasado y presente y periodización histórica	X			No está planteada como una estrategia didáctica
En las estrategias didácticas del área, se contemplan actividades para trabajar el nivel crítico intertextual de lectura crítica, como confrontar el proceso histórico del texto con sus saberes y experiencias, emite juicio crítico-valorativo del fenómeno histórico, expresa opiniones personales, determina intención del autor.	X			No está planteada como una estrategia didáctica

**6. Evaluación del pensamiento histórico.**

CRITERIOS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
En los criterios de evaluación del plan de área se establecen claramente los objetivos y las metas de evaluación.		X			Son establecidos como criterios de evaluación por grado para la secundaria . Para la básica primaria no existen.
En el plan de área los objetivos y las metas de evaluación apuntan al desarrollo de las competencias y habilidades establecidas para el desarrollo del pensamiento histórico.	X				No existe
En el plan de área los criterios de evaluación establecen mecanismos encaminadas a que los educandos apliquen su conocimiento de acuerdo a su nivel de desempeño cognitivo según el grado que cursen.		X			Son establecidos para la secundaria . Para la básica primaria no existen

**OBSERVACIONES ADICIONALES**



UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1978

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados

---

---

---

---

*Claudia Arellano*

NOMBRE DEL OBSERVADOR



## Anexo K. Rúbrica de observación de aula.

### PROPÓSITOS DE LA OBSERVACIÓN:

Las oportunidades de mejoramiento en el aula del ejercicio docente es una prioridad en nuestro proyecto de investigación. Mediante este instrumento (rubrica de observación en el aula) se busca más que realizar una actividad que lleve a juzgar el universo del docente en muchas de sus etapas de desarrollo de la clase, lo consideramos como un acompañamiento a los procesos de aula y el desempeño docente con los que se enfrenta a su actividad pedagógica diaria.

El contacto directo de la experiencia del docente conlleva al encuentro con todos los procesos y subprocesos que dentro del aula se dan y permiten el éxito de los mismos o no. Por esta razón desde estas actividades estructuradas, planificadas y con un respaldo teórico y técnico se buscará el perfeccionamiento en donde sean necesarios, de esta manera crecer de manera conjunta con todos los participantes del proyecto con el objetivo fundamental de la investigación que es el mejoramiento.

### RUBRICA DE OBSERVACION EN EL AULA

Nombre de la I.E.D.: <u>Rodrigo Vives de Andreis.</u>	Área: <u>C. Sociales</u>
Sede N: <u>2</u>	Docente observado: <u>Angelica Rodriguez</u>
Grado: <u>Primero</u>	Hora: <u>9:00 AM</u>
Observador: <u>Omar Méndez Fuentes</u>	Fecha de la observación: <u>17 agosto 2017</u>

### ESCALA DE CATEGORIAS DE EVALUACIÓN

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:				
1.	Ausencia	2. Existencia	3. pertinencia	4. Apropiación
1.	Ausencia	No se observa desarrollo del indicador.		
2.	Existencia	Las acciones que orientan el indicador se realizan de forma incipiente.		
3.	Pertinencia	Hay aproximación al cumplimiento del indicador.		
4.	Apropiación	Se evidencia madurez y coherencia lógica entre la planeación y el desarrollo de la clase.		
5.	No aplica	No aplica para el grado escolar que se observa		

### 1. Planeación de clase.

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El docente plantea su clase teniendo en cuenta modelo y enfoque pedagógico de la Institución.				x		
Presenta objetivos y metas de aprendizaje precisas y coherentes a los estudiantes.				x		
El profesor presenta la clase organizada y se remite a su planeación.				x		
Plantea dinámicas para familiarizar al estudiante con el contexto histórico a tratar. (interrogantes, hipótesis, recuerdos evocados...)				x		
¿El profesor utiliza ilustraciones ( diapositivas, imágenes, mapas conceptuales), para lograr una mayor aprehensión de los contenidos desarrollados?			x			Fotocopias. Se realizó un dibujo con personajes
Para lograr un mayor afianzamiento en el manejo de conceptos utiliza métodos de trabajo individual como el subrayado de texto, el resumen, elaboración de organigramas o la construcción escrita			x			

### 2. Ambiente de clase para trabajar el pensamiento histórico.

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El docente mantiene una comunicación respetuosa, amable y cordial con los estudiantes.				x		
El salón de clases tiene las condiciones de luz, ruido, ambientación... que estimule el aprendizaje en los estudiantes.			x			Hay mucho ruido externo que distrae la atención de los niños.
Se implementan acuerdos de convivencia, respeto, uso del lenguaje y tolerancia por el otro en el salón de clases.				x		
El docente interactúa y ayuda al estudiante, aclara sus dudas y acompaña los procesos en el aula.				x		Realiza un acompañamiento grupal, pero es difícil individual. Muchos estudiantes.



### 3. Desarrollo de la clase

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El docente presenta actividades que buscan activar los conocimientos previos, conceptos o información preliminar del tema estudiado.				X		
El docente Relaciona los contenidos de la clase con los saberes previos e intereses de los estudiantes.			X			
El docente Distribuye el tiempo con el fin de cumplir con las actividades propuestas en los tiempos estipulados.				X		Aunque faltó terminar la última actividad.

### 4. Procesos de pensamiento necesarios para desarrollar del pensamiento histórico

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Las acciones curriculares están encaminadas a que el estudiante reconozca, identifique y caracterice hechos, procesos, personalidades y documentos históricos así como elementos de la cultura. (primer nivel cognitivo)		X				
Las acciones curriculares están encaminadas a que el alumno aplique, reflexiones, abstraiga y vincule los conceptos a nuevas situaciones, estableciendo relaciones causales y nexos temporales y espaciales, vinculado los conocimientos fácticos y lógicos. (segundo nivel cognitivo)	X					
Las acciones curriculares están encaminadas a que el alumno Produzca, organice, explique, argumente, demuestre y valore la información sobre la base de hechos, procesos, personalidades, documentos históricos y diversas fuentes del conocimiento. (tercer nivel cognitivo)	X					

### 5. Competencias y habilidades de pensamiento histórico

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El docente favorece espacios de discusión y análisis crítico entre sus estudiantes que permitan valorar cambios y continuidades en el tiempo, es decir, la relación pasado, presente y futuro de los hechos históricos.		X				
Realiza actividades con sus estudiantes para promover la creatividad e imaginación histórica como forma de plantear alternativas al pasado, al presente y al futuro.		X				
Promueve trabajos que favorecen el análisis, la comprensión y la interpretación de hechos históricos, a través de la utilización de fuentes históricas (primarias y secundarias)	X					
Durante el desarrollo de la clase usa técnicas de lectura para conocer qué nivel de adquisición tienen los estudiantes con respecto al tema abordado.	X					
Usa alguna técnica de expresión oral para socializar los contenidos (debate, panel, exposición oral, foro, mesa redonda)		X				
Realiza actividades con sus estudiantes para promover la representación de hechos históricos. (simulaciones, narraciones históricas)		X				

### 6. Estrategias de lectura crítica.

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel literal de lectura en la clase de historia. -Reconociendo el contenido del texto, a través de los personajes principales y secundarios, escenario y hechos concretos, fechas.			X			

Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel inferencial de lectura en la clase de historia. Emitiendo conclusiones que no están expresados literalmente en el contenido del texto, haciendo relación con la relevancia histórica del mismo. (hipótesis, conjeturas del autor, causas, efecto, detalles adicionales, interconexión entre pasado y presente y periodización histórica)						
Se plantean actividades tendientes a desarrollar el nivel crítico intertextual de lectura en la clase de historia. Disgregando el contenido del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio (Confronta el proceso histórico del texto con su saberes y experiencias, emite juicio crítico-valorativo del fenómeno histórico, expresa opiniones personales, determina intención del autor)	X					
Plantea estrategias para desarrollar la lectura crítica (diálogos, imágenes, reseñas, cuentos...).	X					

### 7. Evaluación del pensamiento histórico.

CRITERIOS	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El docente presenta los objetivos y las metas de evaluación de la clase de forma clara y concisa.		X				
Se presenta la evaluación desde una perspectiva diversa y objetiva que muestre el alcance de logros. (autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación)		X				
Las actividades evaluativas de la historia son comprendidas como un proceso dentro de la clase mas no como un momento de ella por parte de los estudiantes.	X					
Se da el espacio para la reflexión y la retroalimentación de los conceptos al hacer la evaluación del tema.		X				
Las evaluaciones están encaminadas a que los						



educandos apliquen su conocimiento acerca de los contenidos de maneras que requieran pensamiento, juicio y comprensión profunda.	X						
Las evaluaciones están encaminadas a la reproducción memorística de contenidos.	X						

## OBSERVACIONES ADICIONALES

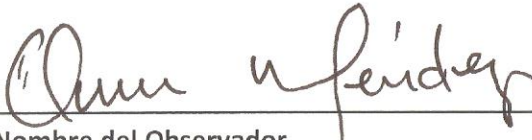
---



---



---



Nombre del Observador

	<p align="center"><b>UNIVERSIDAD DE LA COSTA</b>  <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b>  <i>-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-</i></p>
	<p align="center"><b>CONSENTIMIENTO INFORMADO</b></p>

**Anexo L. Consentimiento informado observación de aula.**

**OBSERVACIÓN DE AULA**

**Título del Proyecto: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.**

Sr. (Sra., Srta.): Alfredo M. Hernández Fontela

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en la observación de aula para la investigación que se le ha explicado verbalmente, que lleva por título el indicado.

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el diálogo a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios y grabaciones en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a en previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.

Sé que la decisión de participar en esta actividad, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.

	<b>UNIVERSIDAD DE LA COSTA</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b> -Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>

Adicionalmente, los investigadores responsables Omar Méndez Fuentes y Claudia Arellano Zúñiga han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis en el período comprendido de la actividad y hasta 1 mes después de concluida ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, Alfredo M. Hernández Fontela Cédula de identidad No 12603455

de Ciénaga mayor de edad, consiento en participar en la observación de aula del establecimiento educativo para la investigación titulada: **Perspectivas y desafíos en el desarrollo del pensamiento histórico desde la lectura crítica en educación básica y media** y autorizo al señor Omar Méndez Fuentes con C.C. No. 7628527 de Santa Marta y a la Señora Claudia Arellano Zúñiga con C.C. No. 56087119 de Maicao, investigadores responsables del proyecto para realizar con mi participación la observación de aula requerido por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: Agosto 10/12

Hora: 4:30 pm

Firma de la persona que consiente: [Firma]

Investigador(a) responsable: Omar Méndez Fuentes

[Firma]  
Firma

Investigador (a) responsable: Claudia Arellano Zúñiga

[Firma]  
Firma



Anexo M. Acta del primer taller de formación.

## ACTA DE PRIMER TALLER DE FORMACIÓN SOBRE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LECTURA CRÍTICA.

El día 27 de septiembre de 2017, a las 8:00 a.m., en las instalaciones de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, Orihueca, Zona Bananera; los investigadores Claudia Arellano Zúñiga y Omar Méndez Fuentes, se reunieron con los docentes focalizados de la institución mencionada, con el objetivo de realizar un taller de formación sobre pensamiento histórico y lectura crítica como parte de las estrategias para la transformación de la realidad en el marco de la investigación “PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”, desarrollada a través de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa.

ORDEN DEL DIA		
HORA	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
8:00 a.m.	1. Saludo	Investigadores
8:15 a.m.	2. Temario: -Competencias en ciencias sociales, evaluadas en la prueba Saber 11. -Derechos Básicos de Aprendizaje, en Ciencias Sociales (Historia). -El Pensamiento Histórico y sus competencias	Investigadores
	Todas las actividades se realizaron	



UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

	con diapositivas.	
9:40 a.m.	3. Coffee Break	Investigadores
10:00 a.m.	4. Ejercicios de aplicación: insumo clase de historia previamente planeada por docentes.	Equipo de investigación
10:30 a.m.	5. Socialización del ejercicio, para indicar elementos que contendrá el plan clase	Equipo de investigación
11:30 a.m.	6. Evaluación y aprendizajes	Equipo de investigación
12:00 m	7. Compromisos y acuerdos.	Equipo de investigación
12:20 p.m.	8. Cierre de la capacitación	Investigadores

**Desarrollo del taller:**

1. Se saluda a los asistentes y se les da la bienvenida
2. Se indican los temas y actividades a desarrollar y la duración del taller

Desarrollo de la temática:

**-Competencias en ciencias sociales, evaluadas en la prueba SABER 11.**

Con base en los lineamientos generales para la presentación del examen de estado SABER 11, se realizó explicación puntual de que evalúa el ICFES para Ciencias Sociales, las competencias que deben desarrollar los educandos en esta área (Pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento reflexivo y sistematico) y los estándares y conceptos relacionados con estas habilidades.

Se realizaron ejercicios con ejemplos de preguntas diseñadas por el ICFES, para evaluar cada una de las competencias.

En referencia a la competencia interpretación y análisis de perspectivas, se hizo énfasis en el manejo e interpretación de fuentes y los tipos de fuentes presentadas en la prueba de estado.

**-Derechos Básicos de Aprendizaje, en Ciencias Sociales (Historia)**

Los investigadores diseñaron una matriz grado a grado con los derechos básicos de aprendizajes. (DBA), establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para preescolar, educación básica y media en Ciencias

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

Sociales, relacionados con la enseñanza de la Historia. Esta información se le explicó a los docentes participantes.

Lo anterior se realizó con el objetivo de contextualizar la relevancia del desarrollo del pensamiento histórico y la necesidad de aplicar la lectura crítica en este proceso.

**-El Pensamiento Histórico y sus competencia**

Se desarrolla la charla acerca de la conceptualización y competencias propias del pensamiento histórico (conciencia histórico-temporal, representación de la historia, imaginación histórica, interpretación histórica).

Se explica cada competencia, los elementos que la componen y las acciones que permiten evidenciar y lograr el desarrollo de las mismas.

3. Coffee Break : Duración 20 minutos
4. Ejercicios de aplicación: Se utilizó un plan clase de historia donde se usa la lectura, previamente preparado por los docentes, se da inicio a este proceso, con el objetivo de que el docente con base en la formación recibida analice el plan de clase y plantee los cambios necesarios para que el plan clase este encaminado al desarrollo del pensamiento histórico. Para esta actividad se sugirió trabajar en parejas en un tiempo de 30 minutos.
5. Se socializa el ejercicio de aplicación y se establece los elementos adicionales que debe contener el plan clase con el objetivo de encaminarlo al desarrollo del pensamiento histórico. Quedando con los siguientes elementos:

**Encabezado y cuerpo:**

Docente, grado, área, número de horas, componentes (no aplica preescolar), dimensiones a desarrollar (solo preescolar), competencias de pensamiento histórico, actividades de trabajo o actividades rectoras, recursos.

**Secuencia didáctica:**

Eje temático, Indicadores de desempeño o evidencias de aprendizaje, aprendizajes esperados para el desarrollo del pensamiento histórico, conceptos claves, inicio: motivación/exploración, desarrollo o exploración, cierre o transferencia, refuerzo y profundización.

6. Evaluación y aprendizajes del taller aplicados al establecimiento educativo, a la luz de los resultados investigativos en las categorías de Pensamiento





UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

histórico y lectura crítica para definir compromisos e ir transformando la realidad.

7. Compromisos y acuerdos: Elaborar un plan clase con la estructura acordada, traerlo como insumo para segundo taller de formación.
8. Se realiza cierre de la reunión haciendo lectura del acta para ser firmada, agradeciendo la participación activa de cada uno de los asistentes, se entrega material del taller a los asistentes.

Finaliza la reunión a las 12:20 p.m.

Para constancia firman:

PARTICIPANTES			
No.	Nombre y apellidos	Título - Cargo	Firma
1	José C. García J.	Lic. Filo. Docente 2°	[Firma]
2	Yolbis Arrieta Holguín	Lic. C. Sociales Doc.	Yolbis Arrieta
3	Asdrubal Mojica Parra	Docente 2° B. Prim	[Firma]
4	Yolbis Rosa Cuervo Ríos	tsr pedagogía Grado 0°	Yolbis Cuervo
5	Angelica M. Rodríguez M.	ESP Indica Ed Grado 1	Angelica Rodríguez
6	Laura Guerra Polo	Lic. C. Sociales	Laura Guerra Polo
7	Laura María Sierra	Lic. C. Sociales	Laura Sierra
8	Ana Sofía Sánchez palmera	Lic. C. Sociales	Ana Sofía Sánchez



UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados

9	Alfredo Hernandez f.	Lic. C-Sociob	Alfredo H.
10	Dymethi Miranda S.	Lic. Informatic	Dymethi M.S.
11	Yoice Hernandez S	Normalista Superior	Yoice Hernandez
12	Clida J Contreras M	Lic. Sociob	Clida J.
13	Louise P. Cantillo Escobar	5 <sup>o</sup> Pto. Impresos	Louise P. Cantillo E.
14	Claudio Arellano Z	Investigador	Claudio A.
15	Omar A. Fernandez F	Investigador	Omar A.F.

**Anexo N. fotografías del primer taller de formación.**

**FOTOGRAFÍAS DEL PRIMER TALLER DE FORMACIÓN EN PENSAMIENTO  
HISTÓRICO Y LECTURA CRÍTICA.**





Anexo O. Acta del segundo taller de formación.

## **ACTA DE SEGUNDO TALLER DE FORMACIÓN SOBRE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LECTURA CRÍTICA.**

El día 30 de septiembre de 2017, a las 8:00 a.m., en las instalaciones de la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, Orihueca, Zona Bananera; los investigadores Claudia Arellano Zúñiga y Omar Méndez Fuentes, se reunieron con los docentes focalizados de la institución mencionada, con el objetivo de realizar el segundo taller de formación sobre pensamiento histórico y lectura crítica como parte de las estrategias para la transformación de la realidad en el marco de la investigación “PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”, desarrollada a través de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa.

<b>ORDEN DEL DÍA</b>		
<b>HORA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>
8:00 a.m.	1. Saludo	Investigadores
8:15 a.m.	2. Temario: -Conceptualización sobre lectura crítica, tipos de lectura, tipos de textos -Niveles de lectura -Ejercicios Todas las actividades se realizaron con diapositivas.	Investigadores



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

9:45 a.m.	3. Coffee Break	Investigadores
10:10 a.m.	4. Taller práctico	Equipo de investigación
10:50 a.m.	5. Vinculación de la lectura crítica a la plan clase desarrollado en taller anterior	Equipo de investigación
11:30 a.m.	6. Evaluación y aprendizajes	Equipo de investigación
11:50 a.m.	7. Compromisos y acuerdos.	Equipo de investigación
12:00 m.	8. Cierre de la capacitación	Investigadores

**Desarrollo del taller:**

1. Se saluda a los asistentes y se les da la bienvenida
2. Se indican los temas y actividades a desarrollar y la duración del taller

Desarrollo de la temática:

- Se desarrolla la charla acerca de la conceptualización sobre lectura crítica, tipos de lectura de acuerdo al fin y el enfoque y los tipos de texto.
- Se explica acerca de la comprensión de textos, los niveles de comprensión de los mismos (literal, inferencial y crítico intertextuales), además, se dan pautas para formulación de preguntas encaminadas a desarrollar cada nivel de comprensión.

3. Coffee Break : Duración 25 minutos
4. Taller práctico: Los docentes desarrollaron preguntas sobre textos históricos suministrados por los investigadores, encaminadas a desarrollar el nivel literal, inferencial y crítico intertextual de un mismo texto.

Se sugirió trabajar en parejas en un tiempo de 40 minutos.

5. Vinculación de la lectura crítica al plan clase desarrollado en taller anterior:  
Se utilizó como insumo un plan clase de acuerdo a la estructura acordada en el primer taller, con el objetivo de que el docente con base en la formación recibida identifique las competencias de pensamiento histórico que se pueden desarrollar haciendo uso de la lectura crítica y realizar un ejemplo práctico.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

Se sugirió trabajar en parejas en un tiempo de 40 minutos.

Una vez realizada la actividad el equipo investigativo identifica las competencias: conciencia histórico temporal y representación de la historia, para ser trabajadas construyendo interrogantes de acuerdo a los

tres niveles de lectura crítica (literal, inferencial, critico intertextual) teniendo en cuenta cada grado de escolaridad.

6. Evaluación y aprendizajes del taller aplicados al establecimiento educativo, a la luz de los resultados investigativos en las categorías de Pensamiento histórico y lectura crítica para definir compromisos e ir transformando la realidad.
7. Compromisos y acuerdos: Elaborar un plan clase con la estructura acordada en la que se trabajan competencias de pensamiento histórico e interrogantes basados en los niveles de lectura crítica, aplicarlo en el aula de clases durante las próximas 2 semanas.

La experiencia de transformación se evaluará 'posteriormente a través de un grupo de discusión.

8. Se realiza cierre de la reunión haciendo lectura del acta para ser firmada, agradeciendo la participación activa de cada uno de los asistentes, se entrega material del taller a los asistentes.

Finaliza la reunión a las 12:00 m.

Para constancia firman:

PARTICIPANTES			
No.	Nombre y apellidos	Titulo - Cargo	Firma
1	Lorena Beatriz Guerra Peto	Lic. es Gracia	Lorena Guerra Peto
2	Asdrubal Mojica Parejo	Exp. en E. Pedagogía	AMP



UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

# MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados

198

3	Amalbis Rosa Cuello Rios	Grado 0° Esp. Pedagogía	Amalbis Cuello R.
4	Angelica M. Rodriguez M	Grado 1° Esp. Ludico Educat	Angelica Rodriguez
5	José C. García J.	Grado 2° Lic. Fib. - Data 2°	José C. García J.
6	Yolbis Arieta Hernandez	Lic. C. Sociales 1°	Yolbis Arieta M.
7	Lina María Soto Soto	9° Lic. C. Sociales	Lina María Soto S.
8	Ana El Sánchez Palmera	Secundario 7°-10° Lic. Sociales	Ana El Sánchez P.
9	Rafael Hernández F.	Lic. Sociales	Rafael Hernández F.
10	Dymeth Miranda S.	Lic. Informal.	Dymeth Miranda S.
11	Yoice Hernandez S	Quimicista Superior	Yoice Hernandez S.
12	Milda Conrado M	Lic. C. Sociales	Milda Conrado M.
13	Javier A. Cantillo Escobar	5° Fabr. de Impresos	Javier A. Cantillo E.
14	Claudia Arellano F.	Investigadora	Claudia Arellano F.
15	Quar Alénder F.	Investigador	Quar Alénder F.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL  
RODRIGO VIVES DE ANDRÉS  
ORIHUECA ZONA BANANERA  
DANE 247980001911**

199

**Anexo P. Diseño preliminar del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico.**

Docente:

Área:

Grado:

Fecha:

Número de horas o sesiones:

<b>EJES TEMÁTICOS : ( TEMAS ASOCIADOS)</b> 1. 2. 3.
<b>ESTANDAR:</b> ( no aplica para preescolar)
<b>DBA ASOCIADO:</b> (Colocar dba el numero y el concepto así DBA3: XXXXX)
<b>COMPONENTE:</b> Relaciones con la historia y la cultura ( No aplica para preescolar) <b>DIMENSIONES A DESARROLLAR (SOLO PREESCOLAR)</b>
<b>COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Conciencia histórico temporal:</li><li>➤ Formas de representación de la historia</li><li>➤ Imaginación Histórica</li><li>➤ Interpretación histórica a partir de las fuentes</li></ul>
<b>ACTIVIDADES DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO</b>  1. Ubicación temporal y espacial 2. Actividades para desarrollo de la lectura crítica ( nivel literal, inferencial, critico intertextual) 3. Aplicación práctica de conocimiento 4. Manejo de fuentes
<b>RECURSOS:</b> Video, imágenes, fotografías, textos históricos, textos escolares, etc.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL  
RODRIGO VIVES DE ANDRÉS  
ORIHUECA ZONA BANANERA  
DANE 247980001911**

200

<b>EJES TEMÁTICOS : ( TEMAS ASOCIADOS)</b> 1. 2. 3.			
<b>ESTANDAR:</b> ( no aplica para preescolar)			
<b>DBA ASOCIADO:</b> (Colocar DBA, el número y el concepto así: DBA3: XXXXX)			
<b>COMPONENTE:</b> Relaciones con la historia y la cultura ( No aplica para preescolar)			
<b>➤ SECUENCIA DIDÁCTICA</b>			
<b>EJE TEMÁTICO :</b>			
<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>			
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO</b>  ➤ Identificación y uso de conceptos sociales básico y/o modelos conceptuales. ( conceptos claves) ➤ Representación de sucesión, simultaneidad y duración de hechos y fenómenos históricos (tiempo cronológico (unidades, medida del tiempo, convenciones temporales) , tiempo histórico (edades, eras, fases, periodos) ➤ Ubicación espacial de los hechos o fenómenos históricos (mapas históricos) ➤ Manejo de fuentes primarias y secundarias ( 1° a 5° grado) ➤ Recolección, evaluación, análisis y relación de fuentes históricas (secundaria) ➤ Realiza explicaciones causales: causas y consecuencias - primaria y 6° grado. ➤ Realiza explicaciones causales y explicaciones intencionales: motivaciones ➔ causa y consecuencias ( 7° a 11°) ➤ Realiza explicaciones causales, intencionales y explicaciones de cambio y continuidad: Multicausalidad, articulación explicaciones causales ➔ explicaciones intencionales, elaboración de hipótesis. ( 10° y 11°). <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"><tr><td style="text-align: center; padding: 5px;"><b>SI EN SU PLANEACIÓN DE CLASE ESTA CONTEMPLADO ESTE TIPO DE ACTIVIDADES</b></td></tr><tr><td style="padding: 5px;">➤ Representación empática de la historia ( dramatizaciones contextualizadas en hechos o fenómenos históricos)</td></tr><tr><td style="padding: 5px;">➤ Recrear un desenlace diferente a los hechos estudiados.</td></tr></table>	<b>SI EN SU PLANEACIÓN DE CLASE ESTA CONTEMPLADO ESTE TIPO DE ACTIVIDADES</b>	➤ Representación empática de la historia ( dramatizaciones contextualizadas en hechos o fenómenos históricos)	➤ Recrear un desenlace diferente a los hechos estudiados.
<b>SI EN SU PLANEACIÓN DE CLASE ESTA CONTEMPLADO ESTE TIPO DE ACTIVIDADES</b>			
➤ Representación empática de la historia ( dramatizaciones contextualizadas en hechos o fenómenos históricos)			
➤ Recrear un desenlace diferente a los hechos estudiados.			
<b>CONCEPTOS CLAVES:</b> Aquí se relacionan los conceptos y/o modelos conceptuales básicos para la comprensión del hecho o fenómeno histórico.			
<b>INICIO: MOTIVACIÓN</b>  Sesión No. 1			





- El docente a través de preguntas genera una lluvia de ideas tomando como insumo una imagen, un video corto, una fotografía, una frase, o un fragmento de un texto, un gráfico o estadística

## **DESARROLLO**

### **Docente**

- Facilitar guía de trabajo.
- Explicación de la temática por parte del docente
- Demostrar a los estudiantes como se elabora una línea de tiempo y ubicar en ella la edad de la historia a la que pertenece el hecho estudiado
- Demostrar a los estudiantes como se lee un mapa histórico y Ubicar en el mapa histórico lugar donde se dio el hecho o fenómeno.

### **Sesión No. 2**

#### **Estudiante**

- Con base en la información suministrada por el docente, elaborar una línea de tiempo del hecho o fenómeno histórico estudiado, relacionándola con la elaborada por el docente.
- Lectura de fuente histórica
- Desarrollar cuestionario de preguntas elaborado por el docente.
- Explicaciones causales : causas y consecuencias (preescolar a 11°)
- Explicaciones intencionales : (7° a 11°)
- Explicaciones cambio y continuidad: (10° a 11°)
  - Hacer las preguntas correctas y conscientes por parte del docente y en el momento adecuado infiere en el desarrollo de la conciencia del educando y la materialización de su conocimiento con respecto a un tema. Ver anexo al final del documento. (pistas para preguntas en los niveles de lectura).

### **Sesión No. 3**

- Con base en la información obtenida a través del taller el estudiante y la guía de trabajo suministrada por el docente elaborar:
- Mentefacto, mapa conceptual, cuadro sinóptico resumen, ensayo, o cuadro comparativo

### **Sesión No. 4 o más**

- Con el objetivo de despertar en el educando la imaginación histórica se pueden realizar las siguientes actividades:

Si el docente trabaja por procesos (puede utilizar estas actividades que requieren de sesiones adicionales para que el docente explique la técnica y el estudiante construya la actividad.

- Periódico histórico
- Elaboración de historietas históricas
- Pergamino familiar
- Historia de vida



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL  
RODRIGO VIVES DE ANDRÉS  
ORIHUECA ZONA BANANERA  
DANE 247980001911**

202

- Cartas a personajes del pasado
- Cuentos motores

Si el docente trabaja por proyecto, es decir que involucra una unidad didáctica, el diseño, organización y puesta en escena de estas actividades deben ser orientadas y supervisadas por el docente, por tanto se requiere de sesiones adicionales de trabajo.

- Entrevista a personajes del pasado
- Entrevista (rescate de la tradición oral)
- Juicos históricos
- Debates – Talk show
- Sociodrama
- Teatro guiñol (títeres)
- Representaciones de la época
- Dramatizaciones

**CIERRE:** Socialización de actividades de la sesión No. 3 y 4

**REFUERZO:** Socialización de significado de conceptos claves y su importancia dentro del hecho o fenómeno histórico

**PROFUNDIZACIÓN (TAREA)**

**Anexo Q. fotografías del segundo taller de formación.**

**FOTOGRAFÍAS DEL SEGUNDO TALLER DE FORMACIÓN EN PENSAMIENTO  
HISTÓRICO Y LECTURA CRÍTICA.**



**Anexo S: Diseño final del plan clase con orientaciones para el desarrollo del pensamiento histórico usando la lectura crítica**



Perspectivas y Desafíos para el Desarrollo del Pensamiento Histórico desde la Lectura Crítica en Educación Básica y Media

Claudia Arellano Zúñiga  
Omar Méndez Fuentes

**Plan Clase con Orientaciones para el Desarrollo Del Pensamiento Histórico Usando la Lectura Crítica**

Universidad De La Costa CUC  
Facultad De Humanidades  
Barranquilla  
2017



## **Presentación**

La educación de hoy debe estar orientada a la formación de seres capaces de comprender, analizar, reflexionar y plantear soluciones a las problemáticas dadas en su contexto, el cual está inmerso en un mundo globalizado y complejo, por ello, la escuela y los docentes deben ajustar la práctica educativa a las nuevas exigencias que emana el Ministerio de Educación Nacional en sus nuevos lineamientos para el área de Ciencias Sociales (Historia) y a la enseñanza de personas competentes en asumir los retos que la sociedad actual exige, por tanto, el aprendizaje y análisis histórico personal, local, nacional y mundial desde una perspectiva reflexiva, crítica, propositiva serán herramientas fundamentales que llevan a formar la identidad del educando como producto de una construcción histórica.

En el marco de la investigación “Perspectivas y Desafíos en el Desarrollo del Pensamiento Histórico desde la Lectura Crítica en Educación Básica y Media”, se ha diseñado en forma conjunta con docentes que enseñan Historia en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, la estructura de un plan clase, orientado al desarrollo de competencias de pensamiento histórico haciendo uso de la lectura crítica, acompañado de pautas para el manejo del mismo, que permitirán unificar la planificación de aula estandarizada en esta escuela y elementos necesarios al desarrollar dichas habilidades en los educandos de los niveles de preescolar, 1° a 3° grado de primaria y 4° grado de primaria a 11° grado en secundaria.

Esta planificación permite conocer una directriz de las diferentes actividades pertinentes en la enseñanza de la historia y que conllevan al educando a adquirir gradualmente competencias de pensamiento histórico y le brindan al docente una clara orientación para un proceso de acompañamiento efectivo haciendo uso de la lectura crítica.

La planificación previa de las clases permite al docente realizar una reflexión profunda de lo que se pretende conseguir en el educando con la enseñanza de la historia, de plantear a los educados interrogantes que lo lleven analizar de manera literal, inferencial y crítica los textos y fuentes históricas y a la vez convertir esta asignatura en atractiva, abierta, flexible, capaz de formar seres autónomos, reflexivos, críticos de su realidad y su conexión directa con el pasado y futuro.

Esp. Claudia Arellano Zúñiga

Investigadora

Esp. Omar Méndez Fuentes

Investigador



## **Perspectivas y Desafíos para el Desarrollo del Pensamiento Histórico desde la Lectura Crítica en Educación Básica y Media**

### **Orientaciones Generales**

#### **Desarrollo de Niveles de Lectura**

Para el desarrollo de niveles de lectura crítica se recomienda tener en cuenta las siguientes indicaciones al momento de plantear interrogantes a los estudiantes.

##### **1. El nivel de comprensión literal.**

Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. El maestro estimulará a sus alumnos a:

- A identificar detalles
- Precisar el espacio, tiempo, personajes
- Secuenciar los sucesos y hechos
- Captar el significado de palabras y oraciones
- Recordar pasajes y detalles del texto
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc.

Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente (Catalá y otros, 2001), y si lo hace, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión.

Pistas para formular preguntas literales.

- ¿Qué...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Quiénes son...?, ¿Cómo es...?, ¿Con quién...?, •  
¿Para qué...?, ¿Cuándo...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo se llama...?

## **2. El nivel de comprensión inferencial.**

Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, tendremos que enseñar a los niños:

- A predecir resultados,
- Deducir enseñanzas y mensajes
- Proponer títulos para un texto
- Plantear ideas fuerza sobre el contenido
- Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc
- Inferir el significado de palabras
- Deducir el tema de un texto
- Elaborar resúmenes
- Prever un final diferente
- Inferir secuencias lógicas
- Interpretar el lenguaje figurativo
- Elaborar organizadores gráficos, etc

Es necesario señalar que si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007).

Pistas para formular preguntas inferenciales.

- ¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué significa...?, ¿Por qué...?, ¿Cómo podrías...?, ¿Qué otro título...?, ¿Cuál es...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...?, ¿A qué se refiere

cuando...?, ¿Cuál es el motivo...?, ¿Qué relación habrá...?, ¿Qué conclusiones...?, ¿Qué crees...?

### **3. El nivel de comprensión crítica.**

Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

Por consiguiente, hemos de enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto
- Distinguir un hecho de una opinión
- Captar sentidos implícitos
- Juzgar la actuación de los personajes
- Analizar la intención del autor
- Emitir juicio frente a un comportamiento
- Juzgar la estructura de un texto, etc.

Pistas para formular preguntas criterioles.

- ¿Crees que es...?, ¿Qué opinas...?, ¿Cómo crees que...?, ¿Cómo podrías calificar...?, ¿Qué hubieras hecho...?, ¿Cómo te parece...?, ¿Cómo debería ser...?, ¿Qué crees...?, ¿Qué te parece...?, ¿Cómo calificarías...?, ¿Qué piensas de...?

En resumen, hemos descrito los tres niveles de la comprensión lectora que el ministerio de educación considera y que todo maestro debe desarrollar y todo alumno debe lograr. La comprensión literal consiste a entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc.

### Competencias De Pensamiento Histórico

En el siguiente esquema se especifican las competencias de pensamiento histórico que el educando debe manejar lo largo de su formación escolar y las habilidades que corroboran ese aprendizaje.

<b>Competencias de pensamiento histórico</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conciencia Histórico temporal</b>	Uso de convenciones temporales
	Ubicación en el tiempo y espacio hechos y procesos histórico
	Identificación y uso de conceptos sociales básico y/o modelos conceptuales. (Conceptos claves)
	Duración y simultaneidad de los hechos y procesos del periodo
<b>Formas de representación de la historia</b>	Explicaciones causales
	Explicaciones intencionales
	Explicaciones de cambio y continuidad
<b>Imaginación histórica</b>	Empatía
	Pensamiento creativo histórico
<b>Interpretación histórica a partir de las fuentes</b>	Manejo de fuentes primaria y secundaria
	Recolección, evaluación, análisis y relación de fuentes históricas

## **Estructura General Plan Clase con Orientaciones para el Desarrollo del Pensamiento Histórico Usando la Lectura Crítica**

Para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica se han planteado unos ajustes al plan de clase que habitualmente los docentes utilizan para el desarrollo de su práctica educativa.

### **1.Encabezado**

El encabezado constará de:

- Nombre del docente
- Grado
- Número de horas para desarrollar la temática
- Área
- Fecha

### **2. Cuerpo:**

El cuerpo del plan está compuesto de:

- **Temática:** Se detallaran los temas a tratar
- **DBA:** Se asigna el derechos básicos de aprendizaje a que esta relacionado la temática
- **Dimensión a desarrollar:** Se anotan las dimensiones, según los lineamientos pedagógicos para el preescolar. *(solo aplica a preescolar)*
- **Estándar:** Se redacta de acuerdo a los Estándares de competencias básicas establecido para el tema a tratar. *( No aplica a preescolar)*
- **Acciones de pensamiento:** Son aquellas que llevan a la producción de conocimientos en ciencias sociales, según los Estándares de competencias básicas. *( No aplica a preescolar)*



- **Relaciones o Componentes:** En esta se relaciona el manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales según lo indican los estándares de competencias básicas. (*No aplica a preescolar*)
- **Competencias de pensamiento histórico:** Se relacionan las competencias de pensamiento histórico a desarrollar en la clase. (*ver cuadro de competencias*)
- **Actividad rectora :** Se anotan las actividades rectoras de la primera infancia a tratar (exploración, juego, arte, literatura). (*solo aplica a preescolar*)
- **Recursos:** Elementos didácticos o educativos a utilizar en clase

## 2. Secuencia didáctica

Con el fin de poder contar con una orientación general que ayude a ubicar la secuencia didáctica en el marco de un conjunto de tareas que se realizan en lo que genéricamente denominamos planeación didáctica. Si bien presentamos un cuadro que contiene los principales elementos que conforman una planeación, insistimos que estos se deben tomar como orientaciones generales y darles sentido en el marco del conjunto de propósitos que asume un docente. En este sentido estos elementos tienen sólo un carácter indicativo, pues finalmente cada docente tiene que estructurar su trabajo de acuerdo a su visión y propósitos educativos.

Los elementos que componen la secuencia didáctica son:

- **Evidencias de aprendizaje:** Son pruebas manifiestas de aprendizaje que se pretenden recoger durante el proceso de formación.
- **Aprendizajes esperados para el desarrollo del pensamiento histórico:** Son los aprendizajes que se pretenden que adquiera el educando para adquirir habilidades de pensamiento histórico.

### Aprendizajes para el desarrollo del pensamiento histórico para preescolar

<p><b>Aprendizajes Esperados para el Desarrollo del Pensamiento Histórico</b></p> <p>Estos aprendizajes se desarrollan en varias sesiones de trabajo, el docente escogerá las acordes a la temática a desarrollar</p>	<p>- <b>Nociones temporales:</b></p> <p><i>De orden temporal :</i> (“antes” ,”ahora”, “después” )</p> <p><i>De duración:</i> “ayer”, “hoy”, “mañana”, “tarde”, “un día” , “una semana” etc..</p> <p><i>De sucesión o simultaneidad:</i> “después” , “ahora”,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatos de hechos en su vida personal y actividades diarias relacionándola con las nociones temporales</li> <li>- Relatos de hechos del pasado y relacionarlos con época actual. Ejemplo: Relato de adultos acerca de su vida infantil (juegos) y que el niño lo compare con sus juegos en la actualidad.             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Manejo de fuentes primarias y secundarias ( álbum familiares, videos, entrevista a mayores (mamá, papá, abuelos), objetos etc.).</li> <li>➤ Relación de hechos secuencial de episodios de su vida o cotidianidad</li> <li>➤ Representación empática de la historia Representaciones a través de dramatizaciones, cuentos motores, títeres o sociodramas. Con base a :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades diarias de su vida</li> <li>Situaciones narradas por el docente</li> <li>Identificación de roles.</li> </ul> </li> <li>➤ Pensamiento creativo histórico: Recrear un desenlace diferente a los hechos estudiados, Con laminas de cuentos infantiles crear nuevos finales a las historias</li> </ul> </li> </ul>
---	--

### Aprendizajes para el desarrollo del pensamiento histórico de 1° a 3° grado

<p><b>Aprendizajes Esperados para el Desarrollo del Pensamiento Histórico</b></p> <p>Estos aprendizajes se desarrollan en varias sesiones de trabajo, el docente escogerá las de acordes a la temática a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificación y uso de conceptos sociales básico . ( conceptos claves)</li> <li>➤ Representación de sucesión, simultaneidad y duración de hechos y fenómenos históricos (tiempo cronológico (unidades, medida del tiempo, convenciones temporales) , tiempo histórico (edades, eras, fases, periodos))</li> <li>➤ Ubicación espacial de los hechos o fenómenos estudiados(mapas)</li> <li>➤ Manejo de fuentes primarias y secundarias ( preescolar a 5ºgrado)</li> <li>➤ Realiza explicaciones causales : causas y consecuencias</li> <li>➤ Representación empática de la historia ( dramatizaciones contextualizadas</li> <li>➤ en hechos o fenómenos históricos)</li> <li>➤ Recrear un desenlace diferente a los hechos estudiados.</li> </ul>
--	--

## Aprendizajes para el desarrollo del pensamiento histórico de 4° a 11° grado

<p style="text-align: center;"><b>Aprendizajes Esperados para el Desarrollo del Pensamiento Histórico</b></p> <p>Estos aprendizajes se desarrollan en varias sesiones de trabajo, el docente escogerá las acordes a la temática a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificación y uso de conceptos sociales básico y/o modelos conceptuales. ( conceptos claves)</li> <li>➤ Representación de sucesión, simultaneidad y duración de hechos y fenómenos históricos (tiempo cronológico (unidades, medida del tiempo, convenciones temporales) , tiempo histórico (edades, eras, fases, periodos))</li> <li>➤ Ubicación espacial de los hechos o fenómenos históricos (mapas históricos)</li> <li>➤ Manejo de fuentes históricas primarias y secundarias ( 4° a 11°grado)</li> <li>➤ Recolección, evaluación, análisis y relación de fuentes históricas (secundaria)</li> <li>➤ Realiza explicaciones causales : causas y consecuencias – ( primaria y 6° grado).</li> <li>➤ Realiza explicaciones causales y explicaciones intencionales: motivaciones ➔ causa y consecuencias ( 7° a 11°)</li> <li>➤ Realiza explicaciones causales, intencionales y explicaciones de cambio y continuidad: Multicausalidad, articulación explicaciones causales ➔ explicaciones intencionales, elaboración de hipótesis. ( 10° y 11°).</li> <li>➤ Representación empática de la historia ( dramatizaciones contextualizadas en hechos o fenómenos históricos)</li> <li>➤ Recrear un desenlace diferente a los hechos estudiados.</li> </ul>
---	--

Las secuencias didácticas están integrada por actividades: de exploración o inicio, estructuración o desarrollo, transferencia o cierre y refuerzo. En la conformación de esta propuesta de actividades subyace simultáneamente unas actividades que permiten el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y niveles de lectura crítica acordes a cada grado

**Actividad de exploración o inicio :** El sentido de las actividades de apertura es variado en un primer momento permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo

a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana.

- **Actividad de estructuración o desarrollo :** Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información. Afirmamos que hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos —en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes— sobre un tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información. Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual. La fuente de la información puede ser diversa una exposición docente, la realización de una discusión sobre una lectura, un video de origen académico, los recursos que el docente puede utilizar también son muy variados, puede valerse de aplicaciones a las que puedan acceder sus estudiantes.

En estos casos es conveniente que apoye la discusión de los alumnos con determinadas preguntas guía. Es importante que no se limite a una aplicación escolar de la información, a responder un cuestionario de preguntas sobre el texto o a realizar ejercicios de los que vienen en los textos escolares, sino que es conveniente que esta aplicación de información sea significativa. Por ello vincularla con un caso, problema o proyecto puede tener más relevancia para el alumno.

- **Actividad de transferencia o cierre :** Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso. De alguna forma, las actividades de cierre, posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo. De esta manera las actividades propuestas pueden generar múltiple información tanto sobre el proceso de aprender de los alumnos, como para la obtención de evidencias de aprendizaje.

En los siguientes cuadros se detalla las competencias de pensamiento histórico y las indicaciones de cómo se pueden desarrollar durante la secuencia didáctica, así como la aplicación de los niveles de lectura crítica (sesión 2), en preescolar, de 1° a 3° grado y 4° a 11°.

### Actividades para el desarrollo del pensamiento histórico en preescolar

<p><b>Sesión No. 1</b></p> <p>En esta sesión <b>exploratoria o inicio</b> se busca que se desarrolle la competencia de manejo de fuentes y nociones temporales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente a través de preguntas genera una lluvia de ideas tomando como insumo una imagen, un video corto, una fotografía, lectura de una frase, o lectura de un fragmento de un texto.</li> <li>- Explicación de la temática por parte del docente</li> <li>- Afianzar en los estudiantes las nociones temporales que se puedan aplicar con la temática tratada,.</li> <li>-</li> </ul>
<p><b>Sesión No. 2</b></p> <p>Estas son actividades que los estudiantes pueden realizar en la etapa de <b>estructuración o desarrollo</b> que les permite desarrollar la conciencia histórico temporal.</p> <p><i>Favor consultar las orientaciones generales para el desarrollo de competencias de lectura.</i></p>	<p>Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar con el docente o padres actividades como “el tren del tiempo”, para ubicar sucesos vividos o narrados de acuerdo a las nociones temporales acordes al tema tratado.</li> <li>- Realizar una descripción secuencial hechos o situaciones en el desarrollo de las temáticas estudiadas</li> <li>- El estudiante realice reconocimiento de elementos propios de un lugar y la relación que guardan entre sí ( ollas en cocina o sillas frente a la mesa, etc)</li> </ul>
<p><b>Sesión No. 3</b></p> <p>En esta sesión es posible la realización de actividades que buscan afianzar en el educando la imaginación histórica Las actividades son seleccionadas de acuerdo a la temática a desarrollar</p>	<p>Con el objetivo de despertar en el educando la imaginación histórica se pueden realizar las siguientes actividades:</p> <p>Si el docente trabaja por procesos (puede utilizar estas actividades que requieren de sesiones adicionales para que el docente explique la técnica y el estudiante construya la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de historietas</li> <li>- Pergamino familiar</li> <li>- Historia de vida</li> <li>- Cuentos motores</li> <li>- Construir con un cuento diferentes alternativas de desenlace.</li> </ul>

	<p>Si el docente trabaja por proyecto, es decir que involucra una unidad didáctica, el diseño, organización y puesta en escena de estas actividades deben ser orientados y supervisados por el docente, por tanto se requiere de sesiones adicionales de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociodrama</li> <li>- Títeres</li> <li>- Representaciones de la época</li> <li>- Dramatizaciones</li> </ul>
--	--

### Actividades para el desarrollo del pensamiento histórico de 1° a 3° grado

<p><b>Sesión No. 1</b></p> <p>En esta sesión <b>exploratoria</b> se busca que se desarrolle la competencia de manejo de fuentes y nociones temporales, conciencia historio temporal y formas de representación de la historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente a través de preguntas genera una lluvia de ideas tomando como insumo una imagen, un video corto, una fotografía, una frase, o un fragmento de un texto, un gráfico o estadística</li> <li>- Docente</li> </ul> <p>Facilitar guía de trabajo. Explicación de la temática por parte del docente</p> <p>Afianzar en los estudiantes las nociones temporales que se puedan aplicar con la temática tratada.,</p> <p>Mostrar a los estudiantes como se elabora una línea de tiempo y ubicar en ella sucesos de su historia de vida, historia familiar, historia de barrio o municipio.</p> <p>Identificar las tradiciones y costumbres de los grupos sociales a los que pertenece su continuidad y cambio.</p> <p>Organizar secuencialmente y establecer causas y consecuencias de hechos en su historia de vida, historia familiar e historia de barrio.</p> <p>El estudiante realice reconocimiento de elementos propios de un lugar y y la relación que guardan entre sí y con otros lugares</p> <p>Comprensión de las relación causa y efecto, identifica en el “Por qué”, sucedieron los hechos y cuál fue el efecto ( se trabaja a través de situaciones cotidianas y reales).</p>
<p><b>Sesión No. 2</b></p> <p>Estas son actividades que los estudiantes</p>	<p>Estudiante</p> <p>Elaborar con el docente o padres actividades como “el tren</p>

<p>pueden realizar en la etapa de estructuración que les permite desarrollar la conciencia histórico temporal</p> <p><i>Favor consultar las orientaciones generales para el desarrollo de competencias de lectura.</i></p>	<p>del tiempo”, para ubicar hechos o sucesos en su historia de vida, historia personal, familiar e historia de barrio.</p> <p>Demostrar a los estudiantes como se lee un mapa histórico y Ubicar en el mapa histórico lugar donde se dio el hecho o fenómeno</p> <p>Lectura de fuente histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar cuestionario de preguntas elaborado por el docente (Explicaciones causales : causas y consecuencias)</li> </ul>
<p>Sesión No. 3</p> <p>En esta sesión es posible la realización de actividades que buscan afianzar en el educando la representación histórica, dando explicaciones causales y construyendo con esa información esquemas, cuadros etc.</p> <p>Las actividades son seleccionadas de acuerdo a la temática a desarrollar</p> <p><i>Estas actividades son complementarias al desarrollo de su clase y dirigidas al desarrollo de competencias de pensamiento histórico</i></p>	<p>Con base en la información obtenida a través del taller el estudiante y la guía de trabajo suministrada por el docente elaborar:</p> <p>Mentefacto, mapa conceptual, cuadro sinóptico, resumen, o cuadro comparativo</p>
<p>Sesión No. 4</p> <p>En esta sesión es posible la realización de actividades que buscan afianzar en el educando la imaginación histórica</p> <p>Las actividades son seleccionadas de acuerdo a la temática a desarrollar</p> <p><i>Estas actividades son complementarias al desarrollo de su clase y dirigidas al desarrollo de competencias de pensamiento histórico</i></p>	<p>Con el objetivo de despertar en el educando la imaginación histórica se pueden realizar las siguientes actividades:</p> <p>Si el docente trabaja por procesos (puede utilizar estas actividades que requieren de sesiones adicionales para que el docente explique la técnica y el estudiante construya la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de historietas</li> <li>- Pergamino familiar</li> <li>- Historia de vida</li> <li>- Cuentos motores</li> <li>-</li> </ul> <p>Si el docente trabaja por proyecto, es decir que involucra una unidad didáctica, el diseño, organización y puesta en escena de estas actividades deben ser orientadas y supervisadas por el docente, por tanto se requiere de sesiones adicionales de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista (rescate de la tradición oral)</li> <li>- Sociodrama</li> <li>- Títeres</li> <li>- Representaciones de la época</li> <li>- Dramatizaciones</li> </ul>

**PERSPECTIVAS Y DESAFIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE  
LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RODRIGO VIVES DE ANDREIS**

**PLAN CLASE DE PREESCOLAR CON ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
HISTÓRICO USANDO LA LECTURA CRÍTICA**

<b>Docente:</b>	<b>Grado:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Área:</b>	<b>N° de Horas:</b>
-----------------	---------------	---------------	--------------	---------------------

<b>EJE TEMÁTICO:</b>	<b>DBA :</b>	<b>DIMENSIÓN A DESARROLLAR:</b>
<b>COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b>	<b>ACTIVIDADES RECTORAS:</b>	<b>RECURSOS:</b>



<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:</b>	<b>APRENDIZAJES ESPERADOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b>
<b>EXPLORACIÓN:</b>  Sesión N°1	
<b>ESTRUCTURACIÓN :</b>  Sesión N°2 Sesión N°3 o más	
<b>TRANSFERENCIA:</b>  Actividades de aplicación  Socialización de actividades de la sesión 2 y 3	
<b>REFUERZO:</b>	

**PERSPECTIVAS Y DESAFIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE  
LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RODRIGO VIVES DE ANDREIS**

**PLAN CLASE DE 1° A 3° GRADO CON ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
HISTÓRICO USANDO LA LECTURA CRÍTICA**

<b>Docente:</b>	<b>Grado:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Área:</b>	<b>N° de Horas:</b>
-----------------	---------------	---------------	--------------	---------------------

<b>EJE TEMÁTICO:</b>	<b>COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b>	<b>DBA :</b>	<b>ESTÁNDAR</b>
<b>RELACIONES:</b>		<b>ACCIONES DE PENSAMIENTO</b>	<b>RECURSOS:</b>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
<b>CONCEPTOS CLAVES:</b>	
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:</b>	<b>APRENDIZAJES ESPERADOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b>
<b>EXPLORACIÓN:</b>  Sesión N°1	
<b>ESTRUCTURACIÓN :</b>  Sesión N°2 Sesión N°3 o más	
<b>TRANSFERENCIA:</b>  Actividades de aplicación  Socialización de actividades de la sesión 2 y 3	
<b>REFUERZO:</b>	
<b>PROFUNDIZACIÓN:</b>	
<b>ASPECTOS A EVALUAR:</b>	

**PERSPECTIVAS Y DESAFIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE  
LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RODRIGO VIVES DE ANDREIS**

**PLAN CLASE DE 4° A 11° GRADO CON ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
HISTÓRICO USANDO LA LECTURA CRÍTICA**

<b>Docente:</b>	<b>Grado:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Área:</b>	<b>N° de Horas:</b>
-----------------	---------------	---------------	--------------	---------------------

<b>EJE TEMÁTICO:</b>	<b>COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b>	<b>DBA :</b>	<b>ESTÁNDAR</b>
<b>RELACIONES O COMPONENTES:</b>			<b>RECURSOS:</b>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
<b>CONCEPTOS CLAVES:</b>	
<b>INDICADORES DE LOGRO:</b>	<b>APRENDIZAJES ESPERADOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b>
<b>INICIO O MOTIVACIÓN :</b>  Sesión N°1	
<b>DESARROLLO :</b>  Sesión N°2 Sesión N°3 Sesión N°4 o más	
<b>CIERRE:</b>  Actividades de aplicación  Socialización de actividades de la sesión 3 y 4	
<b>COMPROMISO DE REFUERZO:</b>	
<b>PROFUNDIZACIÓN:</b>	
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	


**Anexo T: Plan clase desarrollada por docentes**



**PERSPECTIVAS Y DESAFIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO  
DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RODRIGO VIVES DE ANDREIS**

**PLAN CLASE DE 4° A 11° GRADO CON ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL  
PENSAMIENTO HISTÓRICO USANDO LA LECTURA CRÍTICA**

<b>Docente:</b> Ana Mercedes Sánchez Palmera		<b>Grado:</b> Séptimo	<b>Fecha:</b> 19/10/2017	<b>Área:</b> C. Sociales	<b>Nº de Horas:</b> 4
<b>EJE TEMÁTICO:</b> 1. Encuentro de 3 mundos. 2. Causas del descubrimiento de América 3. América antes y después.	<b>COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO:</b> ➤ Conciencia histórico temporal: ➤ Formas de representación de la historia. ➤ Imaginación Histórica. ➤ Interpretación histórica a partir de las fuentes.	<b>DBA :</b> Evalúa las causas y consecuencias de los procesos de conquista y colonizaciones europeas dadas en América.	<b>ESTÁNDAR:</b> - Identifico y comparo las características de la organización social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América. - Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa, América, África		
<b>RELACIONES O COMPONENTES:</b>  Relaciones con la historia y la cultura.			<b>RECURSOS:</b>  Imágenes, textos históricos, textos escolares, etc.  <b>UNIVERSIDAD</b>		



## **Anexo U. Acta de consentimiento informado grupo de discusión.(Etapa de transformación)**

### **GRUPO DE DISCUSIÓN**

**Título del Proyecto: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.**

**Sr. (Sra., Srta.):** \_\_\_\_\_

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en el grupo de discusión para la investigación que se le ha explicado verbalmente, que lleva por título el indicado.

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el diálogo a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios y grabaciones en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a en previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.

Sé que la decisión de participar en esta actividad, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.

Adicionalmente, los investigadores responsables Omar Méndez Fuentes y Claudia Arellano Zúñiga han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es la Institución Educativa

Departamental Rodrigo Vives de Andreis en el período comprendido de la actividad y hasta 1 mes después de concluida ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, \_\_\_\_\_ Cédula de identidad No \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_ mayor de edad, consiento en participar en el grupo de discusión del establecimiento educativo para la investigación titulada: **Perspectivas y desafíos en el desarrollo del pensamiento histórico desde la lectura crítica en educación básica y media** y autorizo al señor Omar Méndez Fuentes con C.C. No. 7628527 de Santa Marta y a la Señora Claudia Arellano Zúñiga con C.C. No. 56087119 de Maicao, investigadores responsables del proyecto para realizar con mi participación el grupo de discusión requerido por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Firma de la persona que consiente: \_\_\_\_\_

Investigador(a) responsable: Omar Méndez Fuentes \_\_\_\_\_

Firma

Investigador (a) responsable: Claudia Arellano Zúñiga \_\_\_\_\_

Firma



**Anexo V. Acta de grupo de discusión. (Etapa de transformación)**

**ACTA DE GRUPO DE DISCUSIÓN (ETAPA DE TRANSFORMACIÓN)**

El día 27 de octubre de 2017, a las 8:00 a.m., en las instalaciones CAJAMAG, Santa Marta; los investigadores Claudia Arellano Zúñiga y Omar Méndez Fuentes, se reunieron con los docentes focalizados pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, con el objetivo de realizar un grupo de discusión, para evidenciar transformación en el marco de la investigación “PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”, desarrollada a través de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa.

<b>ORDEN DEL DIA</b>		
<b>HORA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>
8:00 a.m.	1. Saludo	Investigadores
8:15 a.m.	2. Organización grupo de discusión	Investigadores
8:25 a.m.	3. Pautas para el desarrollo del grupo de discusión	Investigadores
8:35 a.m.	4. Objetivo del grupo de discusión	Investigadores
8:50 a.m.	5. Inicio de la discusión	Equipo de investigación
10:30 a.m.	6. Conclusiones	Equipo de investigación
11:00 a.m.	7. Cierre de la discusión, merienda y obsequio	Investigadores

**Desarrollo de la reunión:**

1. Se saluda a los asistentes y se les da la bienvenida
2. Se explica la organización del grupo de discusión, la moderación a cargo de la Lic. Claudia Arellano, relatoría a cargo del Lic. Omar Méndez, la discusión a cargo de los participantes: docentes de la institución educativa departamental Rodrigo Vives de Andreis
3. Pautas para el desarrollo del grupo de discusión :
  - Se garantiza y solicita a los participantes confidencialidad en referencia a toda información suministrada en el grupo de discusión
  - Para intervenir es necesario respetar el uso de la palabra
  - Expresar libremente sus opiniones, no cohibirse
  - Evitar ser anecdóticos en las intervenciones
  - Llevar las preguntas suministradas para la discusión a su experiencia en la preparación y aplicación del plan clase construido en el marco de esta investigación.
4. Objetivo del grupo de discusión: Se explica a los asistentes el objetivo del grupo de discusión el cual es evidenciar la transformación que se ha logrado, a través de la aplicación del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico usando la lectura crítica.
5. Inicio de la discusión: La moderadora proyecta la pregunta en el video beam y da un espacio de 7 minutos a los participantes para crear sus respuesta y posteriormente plantean sus puntos de vista en el orden en que soliciten la palabra.

Se plantearon cinco (5) interrogantes:

- ¿Qué cambios ha generado la participación en el proyecto investigativo “Perspectivas y desafíos en el desarrollo del pensamiento histórico desde la lectura crítica en educación básica y media” en su formación profesional?
- ¿Qué transformaciones considera usted que se han logrado en la enseñanza de la historia a través de la aplicación del plan clase orientado al desarrollo de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?
- ¿Qué dificultades y mejorías ha observado en los educandos durante la puesta en práctica del plan clase orientado al desarrollo de pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?
- ¿A qué desafíos se enfrenta cuando planifica y ejecuta su práctica de aula apoyándose en el plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?
- ¿Qué perspectivas tiene frente a la aplicación permanente del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico utilizando la lectura crítica?

Las divergencias y convergencias de este grupo de discusión se plantean en los resultados de este proyecto investigativo.

6. Conclusiones: Los docentes manifestaron que el grupo de discusión ha sido un espacio propicio para compartir su nueva experiencia pedagógica con respecto a la aplicación del plan clase orientado al desarrollo del pensamiento histórico usando la lectura crítica y manifiestan que se debe seguir implementando para lograr mejores resultados a largo plazo. Se sugiere sistematizar el plan clase con formato único para preescolar, 1° a 3° y 4° a 11° grado.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**Facultad de humanidades - Departamento de Postgrados**

7. Se realiza cierre de la reunión haciendo lectura del acta para ser firmada, agradeciendo la participación activa de cada uno de los asistentes.

Finaliza la reunión a las 11:00 a.m.

Para constancia firman:

PARTICIPANTES			
No.	Nombre y apellidos	Titulo - Cargo	Firma
1	Lorena Beatriz Guerra Pilo	Lic. es. Sociales	Lorena Guerra Pilo
2	Asdrubal Mojica Parejo	Docente 2° B. Primaria	Asdrubal
3	Amalbis Rosa Cuervo Ríos	Esp. Pedagogía Grado 0	Amalbis Cuervo Ríos
4	Angelica M <sup>ra</sup> Rodríguez	Esp. Lúdica Ed. Grado 1	Angelica Rodríguez
5	José C. Caamaño Z.	Docente Filología Gr. 2	José C. Caamaño Z.
6	Yolbis Arrieta Hernandez	Doc. C. Sociales.	Yolbis Arrieta Hernandez
7	Lorena Luisa Guiso	Lic. C. Sociales	Lorena Guiso
8	Diego Raúl Palmera	Académica 7 <sup>o</sup> 10 <sup>o</sup> Lic. C. Sociales	Diego Palmera
9	Alfredo Hernández f.	Lic. C. Sociales	Alfredo Hernández f.
10	Diego Briceño	Lic. C. Sociales	Diego Briceño

## Anexo W. fotografías grupo de discusión. (Etapa de transformación)

### FOTOGRAFÍAS GRUPO DE DISCUSIÓN ETAPA DE TRANSFORMACIÓN

